

EDUCACIÓN Y TERRITORIOS

Elvia Patricia Arango Zuleta
Fabián Alonso Pérez Ramírez
Editores académicos



Conversaciones Pedagógicas

 **FONDO
editorial**
Universidad Católica de Oriente

EDUCACIÓN Y TERRITORIOS

Conversaciones Pedagógicas

EDUCACIÓN Y TERRITORIOS

Elvia Patricia Arango Zuleta
Fabián Alonso Pérez Ramírez
Editores académicos

Colección Conversaciones Pedagógicas
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE



CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Arango Zuleta, Elvia Patricia (Ed.)

Educación y territorios / Elvia Patricia Arango Zuleta y Fabián Alonso Pérez Ramírez, editores académicos.— Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018.

ISBN: 978-958-5518-21-6 (impreso); 978-958-5518-22-3 (digital).
438 p.; 21 x 14 cm.

1. Educación rural. 2. Modelos de enseñanza. 3. Pedagogía. I. Arango Zuleta, Elvia Patricia. II. Pérez Ramírez, Fabián Alonso. III. Título.

371.39 CDD 21.ª ed.

© Universidad Católica de Oriente
© Tecnológico Coredi

ISBN: 978-958-5518-21-6 (impreso)
978-958-5518-22-3 (digital)

Primera edición: diciembre de 2018

Edición académica

Elvia Patricia Arango Zuleta
Fabián Alonso Pérez Ramírez

Autores

Elvia Patricia Arango Zuleta
Fabián Alonso Pérez Ramírez
José Ramón García Giraldo
Elkin Alonso Ríos Osorio
Elvia Nelly Mazo
Rodrigo Alveiro Alzate
Luz Marina Gómez
Marcela Miladys Mejía
Rubén Darío Urrea Arroyave
Nelson Agustín Vaca
Yván Shneider Berrío

Diana Milena Motato
Leonardo Antonio Bedoya
Liliana María Duque
Diego León Osorno
Luis Alberto Calle
Jairo de Jesús Giraldo
Liliana Álvarez
Beatriz Elena Arias
Wilson Suárez
Henry Alberto Puerta
David Bedoya

Diseño y diagramación

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Corrección de textos

Natalia Maya Ochoa

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50
Rionegro-Antioquia
fondo.editorial@uco.edu.co



Impreso por

Divegráficas S. A. S.
Carrera 53 n.º 54-30 - PBX: 511 7616
Medellín-Antioquia
www.divegraficas.com

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de los autores, del Tecnológico Coredi y de la Universidad Católica de Oriente.

CONTENIDO

Prefacio.....	9
Prólogo	15
Trayectos metodológicos formativos en investigación y taller de línea: una partitura a tres tiempos.....	27
Seta: Modelo educativo flexible para la educación básica y media	45
La asociatividad solidaria, una estrategia educativa y de desarrollo integral del Sistema Modelo Educativo para el Trabajo Asociado (Seta) para las personas de las comunidades rurales.....	97
Campos de acción pedagógica para la resignificación de la Estrategia Presencialidad Concentrada (EPC).....	145
Los <i>proyectos pedagógicos productivos</i> (PPP): Una estrategia para la formación de los estudiantes en el entorno rural	211

Análisis crítico del discurso de los referentes técnicos de educación inicial y de las prácticas de los agentes educativos de primera infancia de Coredi en el medio rural .. 283

La educación en el medio rural: Dinamizadora social en el marco del posacuerdo 349

Polifonías rurales II: Una disonancia inadvertida en «Polifonías rurales I». Frontera invisible entre lo oficial y lo privado en la prestación del servicio educativo en contextos rurales..... 401

PREFACIO

Mientras transitan caminos veredales, las personas con el rol de docentes en el medio rural, contemplan esbeltos paisajes montañosos, disfrutan del silencio de los campos y escuchan el sonido de las aguas cristalinas de los ríos y las quebradas; marchan para encontrarse con los Otros, aquellos con quienes comparten gozos, sufrimientos, angustias y esperanzas, todos ellos personas que habitan los territorios rurales, de cuyas interacciones surgen preguntas, como: ¿por qué se ve en los campos la ausencia y el abandono del Estado? ¿Por qué las autoridades gubernamentales solo tienen en cuenta el sector rural para extraer sus riquezas naturales? ¿Por qué los campesinos solo son vistos como sujetos importantes en las campañas políticas y cuando se acercan los comicios? ¿Por qué si los campesinos cultivan las tierras para que produzcan el alimento para los habitantes del campo y las ciudades, no cuentan con los medios necesarios para vivir en condiciones dignas?

Un interminable por qué cuyas respuestas no son siempre claras ni convincentes, llevan a reconocer en las políticas aplicadas al medio rural el acrecentamiento de brechas de distinta índole, lo cual ha hecho de los territorios escenarios propicios para el desarrollo de conflictos armados, con consecuencias entre las que cabe mencionar desplazamientos, asesinatos, secuestros, intimidaciones y reclutamientos instauradores de otras formas de economía, de política, de educación, de conformación de las familias, de relación con los otros y con su territorio. Situación no solo particularizada en el Oriente antioqueño sino generalizada en el territorio nacional.

En Colombia, el campo y quienes lo habitan, han coprotagonizado durante décadas guerras con múltiples consecuencias, asimismo, han sido objeto de discusiones y reformas encaminadas a la búsqueda de la paz, la justicia social y la equidad. En este sentido, al lado de la confrontación, de la desigualdad, de la pobreza y de la inequidad social, existen personas e instituciones que trabajan comprometidamente por la dignidad y la promoción de las comunidades rurales, con la conciencia de que el desarrollo integral del campo y de las personas que allí viven, marcan la diferencia en sus condiciones de bienestar y de calidad de vida. En este sentido, aludimos uno de los planteamientos definidos en el Acuerdo Final de los Diálogos de la Habana, que plantea en el primer punto la reforma rural integral con sentido social, la cual depende de un adecuado balance entre las diferentes formas de producción existentes —agricultura familiar, agroindustria, turismo, agricultura comercial de escala—; de la competitividad y de la necesidad de

promover y fomentar la inversión en el campo con visión empresarial y fines productivos como condición para su desarrollo, igualmente, la promoción y el fomento, en condiciones de equidad, de encadenamientos de la pequeña producción rural con otros modelos de producción, que podrán ser verticales u horizontales y en diferente escala, como se divulga al respecto en distintos medios de comunicación.

Promover el desarrollo integral de las comunidades rurales propicia el paso de una condición de aislamiento a una condición de unidad y de reconocimiento en lo social, cultural y productivo; es ir de una condición de individuo subsidiado a persona productora, con disposición de los factores básicos de producción, con capacidades de emprendimiento asociativo y solidario y de crecimiento integral; es pasar de ser un individuo privado cultural y socialmente a ser un sujeto transformador con condiciones de dignidad en el desarrollo de sus dimensiones psicológicas, sociológicas, biológicas y espirituales, cuestión que se convierte en reto y desafío para personas e instituciones que reconocen la deuda social con el campo, asumen el compromiso de trabajar por una vida digna para sus habitantes, y procuran desde la educación unas prácticas ciudadanas caracterizadas por participar en las decisiones de la vida en comunidad local, departamental y nacional.

Lo anterior refleja a su vez el pensamiento de Francisco Ocampo Aristizábal, sacerdote líder a quien el Oriente de Antioquia agradece gestas educativas, de programas y proyectos de distinta índole, por medio de los que se ha logrado superar distintas

precariedades en las condiciones del campesinado; parte de su pensamiento se sintetiza en que los habitantes del campo merecen y necesitan una vida digna que garantice sus derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, civiles y políticos, y muy especialmente su seguridad personal y su libertad para asociarse y participar sin miedo en las decisiones de su comunidad y de la vida nacional, y una de las maneras de lograrlo es por medio de la asociatividad.

Satisfacer esas necesidades requiere un trabajo mancomunado en pro del desarrollo y bienestar de los habitantes de los territorios rurales por parte de personas, instituciones y organizaciones sociales, con la convicción de que el desarrollo no es solo crecimiento económico sino que es promoción de capacidades de cada persona y de las potencialidades de la comunidad, afirmación que concuerda con la tradición del pensamiento papal católico, al igual que con la vocación de la Universidad Católica de Oriente (UCO) y de la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi) que, comprometidas con las comunidades rurales, en particular con el Oriente de Antioquia, se esmeran en llevar a la práctica los principios del Evangelio y de la doctrina social de la Iglesia. Por eso, en cumplimiento de su misión, buscan el constante desarrollo de las personas, especialmente de los habitantes del campo, por medio de la educación en el sector rural.

Coherentes con este propósito, ambas instituciones han construido sistemas flexibles de educación, como el Servicio Educativo Rural (SER) en el caso de la UCO y el Modelo Sistema Educativo para el Trabajo Asociado

(Seta) desde Coredi, con la pretensión de aportar al desarrollo integral de las comunidades rurales, a partir de innovaciones en las estrategias metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de personas campesinas, en la elaboración de materiales educativos propios que responden a los contextos sociales y educativos de la población rural, y en el compromiso en la formación de formadores que reconozcan las potencialidades, necesidades y condiciones de la población que habita en el medio rural. La apuesta es por la transformación del territorio, aportando modelos de organización familiar y comunitaria, al igual que de participación ciudadana, convencida de que el trabajo por el desarrollo rural con enfoque territorial tiene un fuerte impacto si a los agentes del desarrollo se les permite acceder a procesos educativos pertinentes.

En este empeño, ambas instituciones se unieron con el propósito de fortalecer el servicio educativo en el medio rural, generaron un espacio de formación postgraduada con 25 personas miembros activos de la Coredi*. La Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente, en la línea de investigación «Educación en el medio rural», brindó un escenario educativo que les permitiera formarse como investigadores para comprender la realidad y el sentido de la educación en este medio, y así impactar de manera significativa los procesos educativos en el contexto rural desde la participación comunitaria, los

* De estos estudiantes, desistieron cuatro por motivos familiares, de salud, artísticos y de otra índole; quedaron 21, que continuaron hasta terminar. De estas 21 personas se da cuenta en este texto.

programas, los materiales didácticos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En este marco contextual e institucional, la colección «Conversaciones pedagógicas» se constituye en el espacio escritural de tradición de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, para compartir esta vez, significados y aprendizajes logrados desde la experiencia de conversar, discutir y analizar las prácticas educativas y de formación de quienes día a día vivencian la experiencia de ser maestros en territorios rurales. Este es un esfuerzo por buscar respuestas que permitan el conocimiento crítico de la realidad social y natural de la educación en el medio rural, y por supuesto, su transformación cuando se precise necesario. Aquí, son bienvenidos los relatos, las narraciones, las memorias, las autobiografías, las voces de propios y expertos, como una posibilidad de problematizar, polemizar, interrogar y analizar realidades propias, esta vez contadas desde resultados de investigaciones y voces de maestros vinculados a Coredi y a la Universidad Católica de Oriente.

José Ramón García Giraldo
Elkin Alonso Ríos Osorio
Elvia Patricia Arango Zuleta
Fabián Alonso Pérez Ramírez

PRÓLOGO

Escribir es el acontecimiento humano capaz de sacarnos de la prehistoria y hacer de nosotros, seres históricos. La historia, por su parte, no es solo una narración de hechos que ocurrieron en el pasado; nos pone de antemano en relación con diversos tiempos, espacios y circunstancias, a tal punto que, una organización lineal de pasado, presente y futuro, no basta para comprender su potencia.

Escribir es definitivamente *hacer historia*, no solo contar la historia; es una actividad con momentos, grosso modo enunciados en la partida, el trayecto y el retorno de cada persona a sí misma, esos momentos producen movimientos al fungir como autores y lectores, que son en sí mismos, historias haciendo historia. Asimismo, cuando no escribimos, otros hacen la historia y la responsabilidad es doble, por lo que no escribimos (porque al oír, no escuchamos) y por lo que otros sí escribieron sobre los acontecimientos vividos (mientras nosotros callamos).

La responsabilidad de escribir radica en que el escritor elige ciertos sucesos, los organiza según su perspectiva e intereses utilizando unos términos y no otros. Muy seguramente si otro fuese quien escribiera, otras serían las palabras, los intereses, el orden, los acontecimientos y por ende, otra la historia. Igualmente, por más que se diga, siempre habrá algo más por decir y otras múltiples maneras de hacerlo.

Este riesgo en la escritura que configura la historia, no es exclusivamente técnico o historiográfico, pone en juego un ejercicio de confrontación y liberación personal y social, en la medida en que escribir involucra todas las dimensiones de lo humano, sus relaciones con la naturaleza, con lo social y consigo mismo. Estas dimensiones son comprendidas, cada una como totalidad trascendente en tanto lo corporal, cognitivo, personal, cultural, político, axiológico, sexual, social, laboral, económico, estético, simbólico, espiritual. No obstante, en la curva del tiempo a la que asistimos en esta alborada del siglo XXI, podemos decir abiertamente con Hincapié-García (2016), que la historia ha sido «el recurso narrativo utilizado por los vencedores para legitimar sus proyectos»¹.

Esta obra escrita, por el contrario, pretende ser la manifestación de aquellos que históricamente han sido silenciados, invisibilizados, olvidados, no escuchados, incluso vencidos por poderes hegemónicos que

¹ Hincapié-García, A. (2016), 'Imaginación política', historia e impulso anti-narrativo. El retorno revolucionario de Walter Benjamin (1892-1940). En B. Escobar García y A. Hincapié García (eds.), *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica* (pp. 43-70). Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

durante siglos han impuesto sus modelos, intereses, pensamientos y políticas, dirigiendo el destino de los pueblos que aquí se espera reivindicar, ya que «el acto de traer ese pasado hacia el presente y vivenciarlo como si fuera la propia vida vivida, es la rememoración»², que lleva a hacerse cargo no solo del pasado, sino del presente que configura futuro, en palabras de Benjamin «sólo para la humanidad redimida se ha hecho su pasado citable en cada uno de sus momentos»³.

La resistencia respecto a las desigualdades y la falta de equidad que desde hace más de tres lustros los integrantes de la Corporación Regional para el Desarrollo Integral (Coredi) han sostenido al llevar oportunidades de formación básica, media y tecnológica a los pobladores rurales de todas las latitudes, ha posibilitado hacer de la educación, no solo la conservación de los bienes, valores y saberes de la cultura, sino, un proyecto social a pulso, en muchas ocasiones, contra marea. Sin embargo, Puerta, Bedoya y Suárez señalan «entre maestros y escuela se tejen un sin número de vivencias, de situaciones, de historias, de sentimientos que configuran los significados que se le atribuyen a estos espacios y a estos actores»⁴.

Y es precisamente lo que los lectores encontrarán aquí, configuraciones de significados y descripciones

² Taub, E. (2015). *Rememoración judía y tiempo mesiánico: sobre la potencia y la esperanza en el lenguaje*. Santiago de Chile: Metales Pesados.

³ Benjamin, W. (1989). *Tesis de filosofía de la historia*. En *Discursos Interrumpidos* (pp. 175-193). Buenos Aires: Taurus.

⁴ Puerta, H.; Bedoya, D. y Suárez, W. (2016). *Ejercicio escritural Taller de Línea*. Rionegro: Inédito.

de hechos a la luz de lo que se teje entre maestros, escuela y comunidades, lo que los maestrantes visibilizaran a partir de sus devenires en la *educación* y los *territorios* que han ayudado a constituir y a deconstruir para reconstruir, cuando ha sido necesario, en esta interminable tarea de formación humana con enfoque de desarrollo integral, en el marco de la formación posgradual de estos 21 maestros. Aquí se evidenciará, como lo plantean Pérez, Ríos, Valencia y Ríos⁵ la transición de una prehistoria pedagógica a una historia pedagógica y el surgimiento de los sujetos pedagógicos de este cuerpo de maestros, *vía la escritura*, como acontecimiento fundante de su reflexividad, vivenciado el paso de ser maestros-enseñantes, maestros-administrativos, maestros-directivos, a ser maestros-investigadores. Siendo portadores de saberes, experiencias y conocimientos, era necesario un proceso formativo que les posibilitara dar el salto para ser portadores, ser creadores de saber pedagógico, y esto fue posible por su actitud incansable de indagación y entrega a las comunidades, en articulación con la formación en investigación y las herramientas entregadas en la Maestría. Cada uno con la singularidad de sus capacidades, accedió a transformaciones al relacionarse con las particularidades de los otros.

Con el título *Educación y territorios* se tiene la pretensión de dilucidar varios asuntos: el primero es que, ámbitos sociales como el político, el económico, el religioso, etc., han sido configurados por la

⁵ Pérez, F.; Ríos, W.; Valencia, W. y Ríos, E. (2012). Lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores: caso PRESEA. *Revista Universidad Católica de Oriente*, 25(34). 81-99.

educación y al mismo tiempo pueden ser renovados con intenciones cada vez más justas, equitativas y de dignidad humana.

El segundo es que la educación es el esfuerzo humano por excelencia, en el que el individuo intenta alcanzar niveles superiores de sí mismo. Es condición propia de lo humano y responsabilidad ineludible del individuo, educarse. Si no se hace, lo humano se puede extraviar y confundir en la tarea de hacerse a sí mismo. La condición aquí referida alude a la disposición y naturaleza humana de ser inconclusa, con la responsabilidad de autoformarse y conquistar la humanidad de manera individual, como responsabilidad colectiva.

El tercero es que la educación no es un asunto netamente individual. Implica una condición gregaria, una suerte de vínculo con los otros que posibilita un ejercicio en cadena y aumenta las posibilidades de comprensión de la especie, al mismo tiempo que como individuo.

Y cuarto, la educación es un proceso que jamás termina en vida, la condición humana de ser inconclusos implica una labor permanente de educarse. Pero a su vez, educarse es conservar, problematizar y transformar. La educación se mueve en estas esferas, es fruto de esta tensión permanente de lo que se ha de perpetuar en la cultura, lo que desborda los parámetros establecidos y de aquello que ha de ser modificado, como forma de trascender.

Por otra parte, hablar de *territorios* es primero superar la dicotomía entre rural-urbano, ciudad-pueblo,

incluso su extensión en civilizado-salvaje, ya que permite incorporar elementos integrativos como son la configuración natural y social del espacio físico en lugares geoantropológicos, que, a su vez, impregnan y son impregnados de formas de representación que no solo los constituyen, sino que crean los territorios mismos. Al igual que la condición humana de inconclusos, los *territorios* comparten esa inconclusión natural, social, política, económica, religiosa, educativa. Es decir, no son territorios, están *siendo* territorios en un presente continuo que reconoce las potencialidades y abre posibilidades para su conservación y transformación, para su desaparición o estatificación.

Desafiados por su condición humana inconclusa, este grupo de autores, maestros coredianos, asumieron su propio nacimiento como sujetos pedagógicos a partir de la problematización que lograron de sí mismos, de sus prácticas, los entornos y las diversas realidades en que interactúan, las mismas que marchan en distintas direcciones. Problematizar en términos investigativos no es simplemente encontrar los aspectos negativos de algo, las carencias o necesidades de los sujetos, las situaciones o los territorios, también tiene que ver con la capacidad de leer profunda y analíticamente contextos y textos que provocan preguntas sobre la naturaleza de las cosas, los elementos que las componen y las relaciones que los dinamiza y posibilitan su comprensión. De ahí que, las problematizaciones logradas, las cuales el lector podrá encontrar en esta obra, por un lado, admiten los intereses, las expresiones, las voces, los sonidos y tonos de voces diferentes de los protagonistas, y por otro lado versan sobre una breve melodía que toca una semblanza corediana, cuyo propósito es dar a

conocer algunos rasgos fundamentales de Coredi y de su relación con el *desarrollo integral de las personas y del territorio* por medio de la *educación en el medio rural*, preparando el oído para las partituras que se siguen de los maestrantes y sus equipos de investigación. No sin antes dar cuenta de su propia comprensión sobre lo que son las *ruralidades* y el *desarrollo*, como aporte conceptual desde la reflexión colectiva que posibilitó el seminario taller de línea «Educación en el medio rural»⁶.

Estructuralmente en esta obra, a las notas metodológicas que rememoran las maneras de orientar

⁶ Desde el trabajo colectivo con los maestrantes coredianos (José Ramón García, Elvia Nelly Mazo, Rodrigo Alveiro Alzate, Luz Marina Gómez, Rubén Darío Urrea, Marcela M. Mejía, Yván S. Berrío, Nelson A. Vaca, Leonardo A. Bedoya, Liliana M. Duque, Diana M. Motato, Wilson Suárez, David E. Bedoya, Henry A. Puerta, Diego L. Osorno, Luis A. Calle, Liliana A. Álvarez, Jairo de J. Giraldo, Franci M. Álvarez, Mary Luz Jurado, Luz Dary Salazar) en el taller de línea de investigación de la Maestría en Educación de la uco, se establece un significado colectivo acerca de lo rural, la ruralidad, y el desarrollo rural desde sus contextos.

Lo **rural** como el espacio en el cual convergen diversos actores que interactúan con aspectos naturales, sociales, culturales, políticos, económicos; entre ellos se generan tensiones entre oportunidades y carencias. Existe un gran potencial humano con valores de pertenencia, trabajo comunitario solidario; capacidad para relacionarse entre sí con las organizaciones y las instituciones. Las comunidades se ubican fuera de la zona urbana, en pequeños predios de tradición y herencia familiar; allí prevalece el desarrollo de la actividad agropecuaria, ambiental, ecoturística y actividades del sector servicios, generalmente desde la informalidad; se proveen materias primas para la seguridad alimentaria y el sector industrial. La mayoría de las personas se halla en desventaja para acceder a servicios básicos con condiciones de calidad, posee limitados conocimientos tecnológicos y baja capacidad económica para invertir en procesos de tecnificación; afronta dificultades topográficas, de accesibilidad y de comunicación. La alta influencia de los medios masivos de comunicación promueve la dependencia de patrones de consumo de bienes y servicios procedentes del contexto urbano, llevando a las nuevas generaciones a visionar sus expectativas de vida fuera de su contexto local.

La **ruralidad** es entendida como el espacio geográfico donde interactúan los pobladores con los recursos que disponen, la forma en que los utilizan y las acciones emprendidas para generar su autosostenimiento. Es el lugar donde, por la identificación con los espacios, las prácticas que dan identidad y arraigo, al igual que las

y desarrollar los vínculos entre línea y fundamentación en investigación con la heurística se denominaron «Trayectos metodológicos formativos en investigación: Investigación y taller de línea: una partitura a tres tiempos», sección que da paso al primer capítulo de investigación centrado en la posibilidad de ahondar en el modelo flexible denominado *Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (Seta)*, trabajo que analiza su impacto en 34 municipios del departamento de Antioquia y que centra su reflexión en el período de florecimiento de 2009 a 2014, devela contribuciones para las poblaciones beneficiarias de esta propuesta de educación y para otros territorios donde podría ser replicable, dentro y fuera de Colombia, en clave del docente-tutor de los *proyectos pedagógicos productivos* (PPP) y de los vínculos interinstitucionales. La metodología que se abordó en este ejercicio investigativo fue la investigación evaluativa, que trabaja por valorar el diseño y la implementación de dichos proyectos, con el propósito de plantear mejoramientos a los mismos.

influencias externas, se genera una base social arraigada o débil. Es el nicho-despensa de alimentos para las grandes urbes y poblaciones, al mismo tiempo permeada por el conjunto de bienes materiales e inmateriales (tecnología y conocimientos) adaptados y reinterpretados en función de los territorios locales.

La concepción de **desarrollo** para la población campesina en el medio rural demanda pasar de una condición de sujeto subsidiado a ciudadano productor, con disposición de los factores básicos de producción y con capacidades de emprendimiento asociativo y solidario y crecimiento integral; de ser un sujeto privado cultural y socialmente a ser un agente transformador con condiciones de dignidad en el desarrollo de sus dimensiones psicológicas, sociológicas, biológicas y espirituales; de alguien a quien se le planifica su desarrollo a ser un sujeto protagonista de su proyecto personal y social desde un modelo educativo que le permite construir un proyecto de vida en el territorio desde sus pilares de organización, conocimiento y producción, con aplicación local y con conexión global.

El siguiente capítulo plantea la *asociatividad solidaria* como estrategia educativa desde el modelo Seta para el desarrollo integral de las personas y aportes al desarrollo de las comunidades rurales. La fundamentación conceptual, metodológica y evaluativa del componente asociativo con enfoque solidario del modelo Seta, se constituye en el objeto de estudio, en el problema y en la oportunidad de indagación de un grupo de maestrantes con un enfoque hermenéutico, que posibilitó niveles de comprensión de dicha estrategia educativa en clave conceptual, metodológica y evaluativa.

Posteriormente, se abordan las interpretaciones, las comprensiones, los hallazgos y las emergencias de las vivencias de los docentes, estudiantes y egresados en el desarrollo de un *enfoque pedagógico para la estrategia presencialidad concentrada*, de la Fundación Tecnológica Rural Coredi (Funtec) en clave de sus campos de acción pedagógica para su resignificación, por medio de un abordaje comprensivo, donde la hermenéutica es construida situacionalmente según las voces de los actores educativos en diálogo con perspectivas teórico-conceptuales pedagógicas.

En esa misma búsqueda investigativa, en perspectiva hermenéutica se plantea la *resignificación del sentido de los proyectos pedagógicos y productivos para el emprendimiento* (PPPE) al interior del modelo Seta. Este abordaje posibilitó construir, a partir de los participantes de diversas veredas de los municipios de La Ceja y Sonsón (Antioquia), del Instituto Regional Coredi y de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima (Riosucio, Caldas), los trazos para una

metodología participativa, capaz de lograr dichas resignificaciones.

En el capítulo «Análisis crítico del discurso de los referentes técnicos de educación inicial y de las prácticas de los agentes educativos de primera infancia de Coredi en el medio rural», los autores develan las concepciones subyacentes de educación inicial, atención integral e infancia, en los referentes técnicos de educación inicial y en las prácticas de los agentes educativos de primera infancia de la mencionada institución, cuya metodología fue el análisis del discurso.

Continúan estos trayectos con la disertación sobre «La educación en el medio rural: dinamizadora social en el marco del posacuerdo», donde se hace explícita la necesidad de pensar en una propuesta de formación con enfoque diferencial para el habitante rural, cuyo objetivo primordial es lograr su permanencia en los territorios. Los procesos educativos deben centrar su atención en despertar en el educando habilidades críticas, que le permitan levantar su mirada hacia lo que lo rodea, para que descubra en su entorno todas las posibilidades de proyección en el marco de las transiciones que se presentan entre el conflicto y el posacuerdo en la configuración de los territorios. La perspectiva metodológica de esta investigación fue etnografía educativa interpretativa.

Finalmente, se presenta el capítulo «Polifonías rurales II», como una disonancia inadvertida en las «Polifonías rurales I», frontera invisible entre lo oficial y lo privado en la prestación del servicio educativo en contextos rurales, haciendo visibles los sostenidos y

bemoles de la situación actual de la educación en el medio rural del Oriente antioqueño, desde las voces de los maestros coredianos, como una armonía naciente en medio de los discursos hegemónicos de las voces oficiales y oficialistas, que culmina con el planteamiento de los puntos fundamentales de una *agenda abierta* para la discusión y la construcción participativa de una educación que es responsabilidad de todos, que se dio a partir de un ejercicio hermenéutico comprensivo que plantea las posibilidades abiertas que quedan en tanto desafíos de la educación en el medio rural y sus relaciones con el desarrollo local.

Esta obra es un esfuerzo colectivo por dejar registro de la historia de Coredi, la cual involucra las historias de los autores, descritas a partir de sus diversas voces, reflejo de vicisitudes, añoranzas, expectativas, desafíos y esperanzas; maestros que vienen liderando procesos educativos en el medio rural y desde su inicio en el proceso de la Maestría reflexionan sus propias prácticas, develan las teorías que habitan sus más íntimas búsquedas pedagógicas, escriben y reescriben la historia que ellos mismos han ayudado a construir, mientras continúan haciendo historia desde los territorios, tantas veces inadvertidos en sus particularidades por las políticas generalizantes. Hoy, sus voces son un conjunto polifónico que expresa resistencia a las hegemónicas tendencias educativas y a los discursos economicistas imperantes en estos tiempos; son expresión de lo humano y de su condición en un acto que busca la emancipación a partir de las luchas coexistentes en la educación.

Fabián Alonso Pérez Ramírez - Elvia Patricia Arango Zuleta



TRAYECTOS METODOLÓGICOS FORMATIVOS EN INVESTIGACIÓN Y TALLER DE LÍNEA: UNA PARTITURA A TRES TIEMPOS

Fabián Alonso Pérez Ramírez*; Elvia Patricia Arango
Zuleta**; Elkin Alonso Ríos Osorio***

Este título recoge la memoria metodológica del proceso de formación de los estudiantes de Maestría en Educación. Fue un recorrido iniciado por los participantes con elementos incipientes. Ellos paulatinamente armaron, organizaron y avanzaron con sus equipajes plenos de herramientas cognoscitivas, de investigación y de los restantes ejes de formación de este programa académico. Este trayecto es comparado con elementos de una partitura escrita a la manera de los participantes, atendiendo a que: a) la experiencia se plasma hoy en un documento que testimonia lo realizado por las personas, b) la naturaleza de los

* Docente de la Facultad de Educación e integrante del grupo de investigación SER. Correo electrónico: fperez@uco.edu.co.

** Docente de la Facultad de Educación e integrante del grupo de investigación SER. Correo electrónico: earango@uco.edu.co.

*** Docente de la Facultad de Educación e integrante del grupo de investigación SER. Correo electrónico: erios@uco.edu.co.

trabajos elaborados y diligenciados se caracterizan por soportes teóricos y empíricos flexibles, c) el libro logrado da cuenta de procesos y resultados que evidencian la composición de una obra, d) la experiencia —obra en general y capítulo en particular— son comunicados atendiendo a diversos contextos, y e) se acude a un sistema de escritura —símbolos— que permite interpretar lo vivido en cada momento durante el proceso de formación.

En esta partitura son identificados un *Introito*, un *Crescendo* y un *Allegro*. *Introito*, porque cada participante es concebido como un texto humano, que es retado en principio a otras lecturas y escrituras de textos académicos procedentes de las comprensiones que hace de sí mismo y de su cotidianidad; *Crescendo*, cuando cada uno alza su voz, no solo en la expresión oral y la manifestación de su individualidad, sino en la palabra escrita y la reafirmación de vínculos con las comunidades; y *Allegro* por la rapidez, en cuanto la duración del programa para plasmar miradas, cuestionamientos, prácticas y propuestas en la cotidianidad de su labor. Es también una comparación del texto humano que conjuga lo poético del encuentro, el paisaje y lo político de posturas elaboradas ante los requerimientos de las personas y de las comunidades.

El *Introito* está compuesto por elementos de la propuesta formativa de la Maestría en Educación, la cual conserva el plan de estudios estructurado en ejes compuestos por seminarios. El *Crescendo* permite evocar los tonos medios y complementos aumentados durante el desarrollo del proceso, las actividades y maneras de materializar los encuentros con aquellas

personas en esos momentos y espacios, y el *Allegro*, con sus características, se sitúa en un presente continuo, porque al reconocer la condición humana inacabada, reafirmamos la formación a lo largo de la vida, la investigación como actividad que no termina, excepto, en la precisión de límites temporales y administrativos; la capacidad humana de interrogarse e interrogar, la urgencia de dejar de ver la obviedad, los lugares comunes, para cuestionar y sospechar sobre acontecimientos no inscritos ni prescritos en la naturaleza, que se materializan al final del proceso y de este libro en una agenda abierta para la educación en el medio rural.

Por lo anterior, se hace necesario enunciar los seis abordajes metodológicos, que en los seis capítulos que informan el proceso de investigación con los respectivos resultados, el lector puede identificar, como son: la investigación evaluativa en el primer apartado, el enfoque hermenéutico en la segunda, tercera y cuarta divisiones, el análisis del discurso en el quinto capítulo y la etnografía educativa interpretativa en la última sección, que componen el pluralismo epistemológico, teórico y metodológico propio de esta obra.

Introito

La Maestría en Educación está planeada para cuatro semestres académicos, en los que, a la manera del recorrido que vive un proyecto de investigación, y de acuerdo con el propósito de formación del programa, se pretende brindar herramientas de formación en investigación en el campo educativo y social. Para ello se formalizan los seminarios 1,

II, III y IV del *Eje de investigación en educación* que integra la fundamentación epistemológica, teórica, metodológica, la línea, la heurística y se plantean ejercicios de articulación de los proyectos de los maestrantes a la línea de investigación, a través de los talleres de línea I, II, III y IV. Particularmente, en el marco del proceso formativo en posgrado, con el grupo de maestros de CoreDi, se logró una sinergia en la configuración de estos seminarios, según las intencionalidades y las estrategias planteadas, así:

En el primer semestre de la Maestría los estudiantes emprenden un camino durante el cual se equipan con elementos epistemológicos, teóricos conceptuales y metodológicos de la investigación, los paisajes del trayecto se recrean en escenarios que propician la reflexión, una fase exploratoria con la respectiva identificación de intereses personales y colectivos para la configuración de equipos de investigación y la construcción del problema, vía lectura de textos y contextos.

Paralelamente desde el seminario taller de línea, se plantean a manera de introducción, las tradiciones investigativas de los grupos de la Facultad de Ciencias de la Educación (Servicio Educativo Rural –SER– y Pedagogía y Didáctica), al igual que las fundamentaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas de las líneas en las que, como decíamos antes, se centró para este grupo de maestros en la línea de investigación «Educación en el medio rural».

Lo anterior implicó el abordaje de los orígenes del grupo de investigación SER, vía la *Construcción participativa de propuestas de educación básica comunitaria*, para lo cual se ofreció un panorama

para la comprensión y evolución del concepto rural y de la educación rural en el que tuvieron cabida las siguientes miradas: el medio rural y la educación en el mismo como un continuum (Londoño, Arias, Gómez y Sanín, 1997; Solari, 1958), un proceso gradual de transformaciones (Itzcovich, 2010), una diversificación que identifica el primero en plural, como ruralidades (Fernández, 2006), o como nuevas ruralidades (Pérez, 2001). Fueron analizadas visiones integracionistas que significan lo rural en clave territorial (Londoño, 2008) y destacan la especificidad del ejercicio magisterial en lo rural (Zamora, 2005). Se reflexionó la educación en el medio rural a partir de la *Propuesta de educación media rural* desarrollada por Londoño, Gómez, Arias (2006), complementada después con los aportes de la pedagogía del texto, realizados por Arias, Gómez y Ríos (2008).

Otras miradas atinentes a ambos conceptos fueron propiciadas al debatir contenidos de las *Memorias del Primer Congreso Internacional de Educación en el Medio Rural en Perspectiva de los Derechos Humanos* (2008), momento en que se problematizó la educación como derecho, la ruralidad actual y la población rural en Colombia, junto con la noción de territorio desde el informe *Colombia, territorio rural* (2015). Ese bagaje amplió el espectro de la educación en el medio rural, aportó a la agudización del análisis sobre el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016). Desde la lectura de los *Ensayos sobre educación en la escuela rural* (Franco et al., 2016) de la colección *Conversaciones Pedagógicas*, se ahondó entre otros referentes que se proponen como posibilidades de problematización y abordaje de ambos tópicos.

El abordaje de estas perspectivas aportó a los maestrantes elementos para la resignificación de las imágenes y representaciones que frente a las ruralidades traen, con el fin de que se permita la ampliación de este concepto en perspectiva de desarrollo con enfoque territorial, capaz de generar nuevas relaciones y complejizaciones en torno a la construcción de los problemas de investigación y de lecturas de sus propios contextos, primer paso para la generación de transformaciones.

Vale la pena expresar la importancia de estos estados de la cuestión, ya que finalmente lo que se logró con este cuerpo de maestros, fue la elaboración colectiva del concepto de rural-ruralidades en clave educativa desde sus propias experiencias y riquezas semánticas, que permitió proponer su propia perspectiva como maestros coredianos, para dar mayor identidad y vigor a lo largo trabajo de campo, que de manera individual y colectiva han logrado los maestros en todos estos años al hacer parte de la institución.

Simultáneamente, fue propósito de los talleres de línea, generar escenarios de apropiación de los diversos enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos de la línea «Educación en el medio rural», con la intención de articular estos nacientes perfiles de proyectos a dichas tradiciones investigativas. En los talleres de línea los maestros abordan un componente denominado «Gramática de la investigación fundamental» en su formación posgradual y como eje central y apoyo en la producción escritural de los artículos e informes de investigación.

En investigación, el propósito fue fundamentar procesos de búsqueda para comprender, explicar y transformar situaciones de la vida cotidiana al alcance de quienes investigan, especialmente en escenarios educativos. De ahí la importancia de los significados atribuidos a conocer y las maneras de hacerlo, a las concepciones, las experiencias y la formación de quien investiga, las motivaciones para la actividad emprendida; las maneras de relacionarse con las personas, los conocimientos y las cosas; las lógicas de sus comprensiones, de su actuar y los intereses defendidos, entre otras cualidades.

Crescendo

En este proceso fue destacada y reconocida la relevancia e interdependencia entre la historia, las dinámicas políticas, ideológicas y educativas que modelan la vida social y cultural, al definir lo válido y adecuado en las maneras de gestionar, reconocer, multiplicar y sostener un orden económico determinado. Igualmente, fueron reflexionadas y cuestionadas las posturas extremistas, así como los dogmas impuestos al conocimiento para justificar la clasificación, jerarquía y estratificación de instituciones, organizaciones y sectores sociales.

Para la provisión de esos fundamentos en los capítulos uno, dos y cuatro del libro *Epistemología de las ciencias sociales* (Briones G., 1996), se halló una plataforma conceptual que permitió identificar algunos movimientos y énfasis de las denominadas *escuelas filosóficas* que han originado e implicado las ciencias sociales en la investigación. Fue clave aproximarse

a términos como realidad, existencia, realismo, positivismo y empirismo con la respectiva relevancia y las implicaciones en las ciencias sociales; también a otros conceptos como fenomenología, filosofía analítica y hermenéutica. Del mismo autor y libro, del capítulo cinco se tomaron significados de revolución científica, paradigma y método. Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa, según la versión de Sandoval Casilimas (1996) en el módulo *Investigación cualitativa*, complementaron esta temática.

Estas temáticas empezaron a calar en las discusiones de los maestrantes, a permitirles entender la importancia y el énfasis de las cualidades en la investigación cualitativa, también a percatarse que lo investigado es una construcción en contexto y con otros. Culminó este período con *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*, según González Morales (2003).

Para el segundo semestre (segundo tiempo del compás corediano) desde el seminario de investigación se pretendió consolidar cada uno de los perfiles o anteproyectos para formular el proyecto (referentes contextuales, epistemológicos, teóricos, conceptuales, legales) y plantear la ruta metodológica.

Con los talleres de línea igual que el semestre anterior, se pretendió orientar y apoyar la configuración de los referentes teóricos y conceptuales. Reflexionar, por ejemplo, en torno a los tipos de teoría existentes en la investigación social general, intermedia y sustantiva (Carrillo y Jiménez, 2006) y desde los cuales fueron definiendo y llenando de sentido los sistemas categoriales en cada una de las investigaciones. Aquí se afinan las primeras aproximaciones del semestre

anterior y se profundizan los cuerpos epistemológicos, teóricos y conceptuales que fundamentan los proyectos. Se cuenta con invitados expertos en temáticas particulares, en la medida en que las investigaciones lo iban requiriendo. Se deja claro que, cada decisión teórico-conceptual es una decisión metodológica y viceversa.

La pretensión de comprender la lógica de un proceso de investigación educativa, llevó a esclarecer principalmente tres cuestiones que suelen darse de manera simultánea: primero, las preguntas del investigador (individual o colectivo), en contextos específicos y cercanos a sus posibilidades de indagación, en los que definieron qué buscar, confeccionaron el asunto de investigación en una concurrencia de formación disciplinar, intereses individuales e institucionales de distinta índole, experiencias, discusiones, acuerdos, fundamento de la línea de investigación etc. Una segunda cuestión relacionada con las maneras cómo, durante el desarrollo de la investigación, se obtienen datos e información que el investigador encaja de manera progresiva en cada aspecto de investigación y entre los aspectos que la constituyen, como piezas de rompecabezas. Un asunto más, atinente a la escritura, caracterizada por contar lo propuesto, vivido y logrado de manera comprensible, sencilla y coherente, con la exposición a consensos y divergencias que ello entraña. En la fundamentación temática fue valioso incorporar los aportes de Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013).

El compromiso de brindar herramientas de investigación durante el proceso de formación permitió

reconocer la importancia del enfoque cuantitativo. No fue un abordaje amplio ni profundo, pero considerada su relevancia en los inicios de la investigación en ciencias sociales y sus contribuciones en análisis cualitativos, se abordaron: Las hipótesis, entendidas como conjeturas, posibles características, resultados, respuestas o soluciones a la búsqueda emprendida; relación entre variables de las que se hacen suposiciones confirmadas o descartadas en la investigación. Una hipótesis es principal cuando guía la búsqueda del investigador. Es nula cuando no se halla relación entre las variables del estudio; teórica cuando se generaliza con anticipación un resultado posible del estudio que se emprenderá; la hipótesis operacional parte de una generalidad a la particularidad (es deductiva) y puede ser por asociación (cuando conocida la primera variable, se deduce la segunda); por atributo (cuando se usa para describir y explicar hechos; y causal, cuando una variable es efecto o consecuencia de otra.

Las variables fueron abordadas como las características observables de algo, fenómenos o propiedades que pueden cambiar; las variables equivalentes a los conceptos clave relacionados en la hipótesis. Se exploraron variables cualitativas referidas a atributos y cuantitativas (alusivas a cantidades). Se examinó la importancia de las escalas de medición para medir variables. Se ofreció un panorama de variables nominal, ordinal, de intervalo y de razón y una aproximación a medidas de tendencia central (media, moda y mediana). Los principales referentes utilizados en este enfoque fueron Hurtado León y Toro Garrido (2009): *Los paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio* y el colectivo conformado por

Inche M., Vizcarra M., Huamanchumo V. *et al.* (s. f.); tema complementado con el papel de las teorías y la clasificación cuyo desarrollo se enfatizó en línea de investigación.

Con el libro *Sherlock Holmes y Charles Peirce: El método de la investigación*, autoría de Thomas A. Sebeok y Jean Umiker-Sebeok (1979) se analizó la abducción, descrita por el autor como la inclinación o el instinto a conjeturar o «abrigar una hipótesis (...) se describe como una peculiar ensalada... cuyos principales ingredientes son su falta de fundamento, su omnipresencia y su valiosa confianza» (p. 12). Esta manera de proceder contiene razones no convencionales en el sentido de certezas que se hacen verdad, aun sin la evidencia fehaciente de los hechos. Con esa mirada, se discutió acerca del método cuantitativo-cualitativo según el planteamiento de Bonilla Castro y Rodríguez Sehk (1995), en *más allá del dilema de los métodos* y la mirada de Oconnor Montero, Zaldívar Castro y Hernández Calderín (2011) a la integración de los métodos teóricos en la investigación científica. El estado del arte fue orientado desde Vélez y Galeano (2002) a partir del libro *Investigación cualitativa: Estado del arte*.

En el tercer compás formativo con este grupo de maestros, desde el seminario de investigación, se siguió la ruta metodológica del proyecto de investigación, por lo cual, todo el tema de selección de las técnicas de generación de información, diseño de instrumentos, validación de los mismos, implementación, registros y análisis son el crisol de este trabajo de campo en el proceso.

En línea, se promovieron dos componentes: se continuó con la formación en *Gramática de la investigación* enfatizando en los tipos de textos científicos y su estructuración. Y el segundo componente de estos talleres fue la *amplitud en términos de las técnicas de generación de información*, desde donde se les presentaron las técnicas interactivas en la investigación social (Quiroz, Velásquez, García, González, 2000), lo que abrió un abanico de posibilidades pertinentes y coherentes entre las construcciones y las intencionalidades a la fecha alcanzadas y la potencia que estas técnicas les ofrecían para sus investigaciones en campo. Cada equipo de investigación incorporó por lo menos una de ellas. Aunque fue enunciativamente, en los cuatro niveles que proponen estas técnicas interactivas: descriptivo, expresivo, interpretativo y toma de conciencia, se dinamizaron contundentemente el trabajo de campo con las comunidades en las que estaban inmersos los proyectos y generaron no solo información, sino nuevos sentidos, nuevas comprensiones desde los mismos actores involucrados en los ejercicios de implementación de las técnicas, promoviendo posibles transformaciones, a través de la toma de conciencia de sus propias prácticas culturales y educativas.

El panorama académico está en vínculo estrecho con el mundo económico y el contexto en general, así que, en este período con *Estrategias de investigación cualitativa, el giro en la mirada*, de Galeano Marín (2004) e *Investigación cualitativa: Estado del arte*, de Vélez y Galeano (2002), se orientaron las técnicas y los instrumentos de investigación cualitativa. Se hizo una aproximación a la gestión del conocimiento,

para lo cual fueron reflexionados los *Modelos para la creación y gestión del conocimiento*, propuestos por Rodríguez Gómez (2006) y *Los escenarios de la gestión del conocimiento y el capital intelectual en los procesos de investigación*, a partir de Arias, Cruz, Pedraza, Ordóñez y Herrera (2007).

Para el cuarto semestre, el seminario de investigación aportó insumos de comprensión para el ejercicio de análisis, triangulación, interpretación, validez, confiabilidad y saturación de lo logrado en campo, para apostarle todo al informe final y la elaboración de los capítulos de libro que se pueden leer, con los resultados de las investigaciones.

El aporte del taller de línea se enfocó en aclarar y profundizar todo lo relacionado con la producción textual final (del informe y los capítulos de libro resultados de investigación) y, en la reflexión final del sello particular que esta Maestría en Educación les puede ofrecer, para lo cual se profundizó en dos enfoques del grupo de investigación y de la línea «Educación en el medio rural» y claro está, de la Facultad: la «mediación pedagógica» y la «pedagogía del texto». Además de plantear los elementos esenciales en términos de la sistematización de experiencias, asumida como modalidad investigativa propia del campo educativo popular desde los años setenta.

En este cuarto y último compás que armonizaron estos dos últimos seminarios (Investigación y Taller de Línea) de la Maestría en Educación, tuvieron origen las «Polifonías rurales II», nacidas de un ejercicio académico de lectura y escritura, que sintetiza el acumulado de años de experiencias educativas y

de desarrollo en los sectores rurales donde estos 21 maestros entregan su vida a diario, no solo pensando, sino haciendo territorio.

Allegro

Los fundamentos en investigación culminaron en el componente de gestión del conocimiento con el marco lógico *para la presentación de proyectos*, tema servido por Sánchez Mateus, representante legal de Cleba y con los parámetros para medición, clasificación y visibilidad de grupos de investigación e investigadores según Colciencias. El análisis de la información, la categorización y la triangulación fueron desarrolladas a partir de Galeano Marín en *Registro y sistematización de información cualitativa* (documento de trabajo) y Martínez Miguélez en la *Investigación cualitativa etnográfica en educación* (2000), mientras para redactar el informe la base fue Harry Wolcott (2003), quien señala la importancia de un plan de escritura con un propósito comunicativo, en el que prima la intención de deshacerse de los datos de manera comprensible, amena y clara.

La fundamentación no podría quedar suelta y era preciso que los conocimientos compartidos trascendieran en cada participante, en su medio de interacción y en la comunidad en general; sería una manera de aportar a la satisfacción de las expectativas de los estudiantes y de concretar los propósitos del programa. Entonces la inquietud por la *formación*, asumida de acuerdo con Marcos (2006) como *ser cada persona punto de partida y de retorno que ha vivido transformaciones consecuentes con la experienciación*

al vivir la aventura de la Maestría, llevó a buscar alternativas para materializar los vínculos entre esta búsqueda con la fundamentación y la línea de investigación que se materializaron en la *agenda abierta para la educación en el medio rural*, en términos de: permanencia en los territorios, instauración de una cultura participativa, infancia, identidades diversas, reconocimiento y acompañamiento técnico-tecnológico que permita tramitar, desde todos los actores sociales, culturales, económicos y educativos, las tensiones y retos que presenta la educación en el medio rural.

Referencias bibliográficas

- Arias, M.; Gómez, G. y Ríos, E. (2006). *Implicaciones de la pedagogía del texto en propuestas educativas*. Medellín: Divegráficas.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Icfes.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá: Asociación Visión Social.
- Fernández, E. (s. f.). *La sociedad rural y la nueva ruralidad*. Capítulo 3. Consultado el 13 de mayo de 2015, en: <<https://nesauruguay.files>.

wordpress.com/2011/10/03-la-sociedad-rural-y-la-nueva-ruralidad-emilio-fernandez.pdf > .

- Franco, J. (ed.). (2015). *Ensayos sobre educación en la escuela rural*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Galeano M., M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia (Venezuela): Episteme Consultores Asociados.
- Itzcovich, G. (2010). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Londoño, L.; Arias, M.; Gómez, G. y Sanín, C. (1997). *Construcción participativa de propuestas de educación básica comunitaria*. Rionegro: Litodosmil.
- Londoño, L.; Arias, G. y Gómez, G. (2006). *Propuesta de educación media rural*. Medellín: Divegráficas.
- Marcos, Luis Andrés. (2006). Para una democracia educativa. *Foro de Educación*, 7 y 8. [No publicado].

- Martínez M., M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Mesa de Diálogos de La Habana. (2016, 24 de noviembre). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*.
- Oconnor M., L., Zaldívar, C., A. y Hernández C., E. (2011). Un acercamiento al estudio de la integración de métodos teóricos en la investigación científica. *CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*, 7(1), 142-157.
- Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural*. Buenos Aires: Clacso.
- Quiroz, A.; Velásquez, A.; García, B.; González, S. (2000). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Consultado el 30 de noviembre de 2017 en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento. *Educar*, 37, 25-39.
- Sandoval C., C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación educativa. Revista*

Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 4(2), 109-139.

Sebeok, T. y Umiker-Sebeok, J. (1979). *Sherlock Holmes y Charles Peirce: El método de la investigación*. Santiago de Chile: Universidad Arcis. Escuela de Filosofía.

Solari, A. (1958). *Sociología rural nacional*. Montevideo: Universidad de Montevideo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Bogotá: Clacso.

Universidad Católica de Oriente. (2008). *Memorias Congreso Internacional de Educación en el Medio Rural, en la Perspectiva de los Derechos Humanos*. Medellín: Divegráficas.

Vélez, O. y Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa: Estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Wolcott, Harry F. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zamora, L. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de los maestros y maestras rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate; Fundación Santamaría de España.



SETA: MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Elvia Nelly Mazo*; **Rodrigo Alveiro Alzate****;
Luz Marina Gómez***; **Elvia Patricia Arango******

Seta es un modelo educativo flexible para la educación básica y media. En este capítulo se recoge el proceso de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación para analizar el impacto del Modelo Educativo Flexible Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (Seta), de la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi), en el departamento de Antioquia. Este proceso se centró en el período de florecimiento del modelo Seta —2009 a 2014—, movido por la inquietud de

* Administradora de empresas, docente tutora y coordinadora pedagógica en Core-
di; magíster en Educación, línea Educación en el Medio Rural.

Correo electrónico: emazo6296@coredi.edu.co.

**Economista, magíster en Educación, línea Educación en el Medio Rural; rector
Coredi. Correo electrónico: rodrigoalzate@coredi.edu.co.

*** Administradora, magíster en Educación, línea Educación en el Medio Rural.
Correo electrónico: luzmarinag4751@coredi.edu.co.

**** Docente Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de
Oriente e integrante del grupo de investigación ser.

Correo electrónico: earango@uco.edu.co.

conocer su impacto en las comunidades rurales de 34 municipios de Antioquia, donde fue implementado. El ejercicio llevó a develar contribuciones, no solo para las poblaciones beneficiarias de esta propuesta de educación, sino replicables en otros territorios, dentro y fuera de Colombia.

Para facilitar la lectura, el capítulo está elaborado a partir de subtítulos obtenidos de las categorías emergidas de la búsqueda investigativa, al mismo tiempo, todas están interrelacionadas y hacen parte del total del modelo aludido. Inicialmente se expone un panorama general acerca de experiencias similares sobre evaluación de impacto, los modelos educativos flexibles (MEF) en Colombia, y seguidamente, nos adentramos en el impacto y las contribuciones del modelo mencionado, las cuales están relacionadas con el rol del docente tutor, los proyectos pedagógicos productivos y con las relaciones interinstitucionales.

Experiencias cercanas

Entre las experiencias relacionadas con evaluación de impacto, es importante mencionar la *Declaración mundial sobre educación para todos*, realizada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990, que enfatiza en la educación como derecho humano fundamental, la intensificación y realización de esfuerzos en todos los países para mejorar la educación, con miras a

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad con el fin de atender a todos los niños, jóvenes y adultos, y mejorar las condiciones de aprendizaje, haciendo énfasis en

la integración con los programas comunitarios, la educación de los niños y la de sus padres buscando el beneficio de todos en ambientes de aprendizaje agradables y alentadores (Unesco, 1990, p. 4).

Los seguimientos a esta declaración evidencian acciones insuficientes, millones de niños sin escolarizar y otros que no terminan la enseñanza primaria; existe alta proporción docente/alumno, lo que dificulta los procesos de enseñanza, poca reducción de la tasa de analfabetismo, la cual fue estimada en 14 % para el año 2015, la universalización de la educación continua beneficiando, primero a los grupos favorecidos y luego a los marginados y pobres, caso de países como Colombia, Filipinas, Malawi y Pakistán (Unesco, 2015, p. 5).

Entre las acciones por medio de las cuales se pretende brindar educación para todos, en Colombia se implementó el Proyecto de Educación Rural (PER), con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la ejecución y evaluación de los modelos educativos flexibles, que de acuerdo con su reconocimiento estatal, han impactado de manera positiva en diferentes contextos rurales del país, permitiendo el avance en el diseño de currículos y materiales pertinentes para los docentes y estudiantes, como los programas de formación inicial de maestros. Sin embargo, los esfuerzos son insuficientes para llegar a la población rural más dispersa.

Entre las investigaciones, cabe señalar la *Evaluación de impacto social del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media para jóvenes y adultos del MEN*, realizada por estudiantes de la UCN y la USB con población rural, la cual, de acuerdo con Zapata

(2011), mezcló lo cualitativo y cuantitativo, analizó la capacitación y el seguimiento a los docentes, la evaluación de logros y el fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales, entre otros.

Alternativas de educación para el medio rural

Los modelos educativos flexibles (MEF) en Colombia son reconocidos por el men como una alternativa para responder y atender las necesidades de la población con menos acceso a la educación, sin embargo, en discusiones y documentos, su significado se da como equivalente a programa, estrategia y metodología, situación que bien puede encerrar un vacío de significado, por cuanto las direcciones de calidad educativa, que históricamente han fundamentado estas alternativas, lo han hecho a partir de sus experiencias, de sus intereses y de su voluntad política.

Más que la manera de nombrar los modelos educativos, cabe señalar que la intención de estas alternativas en educación parte de considerar las condiciones dispersas en que habita un amplio número de pobladores en los territorios rurales de Colombia, las fuentes de supervivencia y las circunstancias de seguridad, cuestiones estas que ponen la población en situación de vulnerabilidad, al estar con frecuencia sometida a desplazamientos, ultrajes y violaciones de sus derechos. Aunque este último asunto no es el centro de este capítulo, no puede dejar de mencionarse que las vicisitudes afrontadas por esta población se tornan más álgidas debido al abandono forzoso de sus tierras y de sus pertenencias, lo cual las desarraiga.

Ante un fenómeno social como el mencionado, los MEF son declarados alternativas de educación primaria, secundaria y media, con principios pedagógicos y metodológicos compatibles con las áreas de gestión institucional declaradas en el proyecto educativo institucional, que el MEN avala e implementa como preescolar escolarizado y no escolarizado, escuela nueva, círculos de aprendizaje, posprimaria, caminar en secundaria, telesecundaria, aceleración del aprendizaje, MEMA, SAT y SER; además señala que son:

Estrategias de cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público educativo, así como de permanencia de la población estudiantil en el servicio educativo, los cuales asumen los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación formal con alternativas escolarizadas y semiescolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 7).

Como las acciones del Estado son insuficientes para que las poblaciones habitantes en comunidades rurales satisfagan sus necesidades, entre ellas la educación, es importante destacar la coexistencia de instituciones privadas que implementan los MEF, con los que se busca contribuir al desarrollo de las personas, las comunidades y los territorios; son principalmente organizaciones no gubernamentales e instituciones eclesiales, las que suelen abanderar estas propuestas. Así sucede desde 2002 con la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi) y su Instituto Regional Coredi, entidad que formuló y desarrolló el

Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (Seta), con las características de un modelo educativo flexible, con detalles diferenciales que pueden enriquecer otras propuestas en educación, también flexibles. El modelo flexible Seta

Surge como una respuesta educativa y de desarrollo a las condiciones sociales, culturales, económicas y geográficas de la población rural, especialmente, a los niños, niñas y jóvenes que no tienen la posibilidad de acceder al sistema convencional de educación luego de culminar su formación de básica primaria, para continuar sus estudios de básica secundaria y media en su propio contexto (Mazo, Gómez y Alzate, 2015, p. 1).

Al considerarlo una herramienta para promover el bienestar y el desarrollo de las familias y de las comunidades rurales, el Gobierno departamental declaró que «adopta el modelo denominado Seta, como alternativa de Educación Básica Secundaria y Media dirigida prioritariamente al Sector Rural del Departamento de Antioquia (2008), dentro de los parámetros de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, hoy Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015». En el diseño de este modelo fueron considerados los pilares: *organización, conocimiento y producción*.

Organización (ser en relación), el cual comprende:

[El] desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes de la comunidad educativa para liderar, gestionar, participar y operar planes, proyectos o acciones de manera asociada y solidaria, con el propósito de producir bienes y servicios para

generar desarrollo y bienestar propio y comunitario (Coredi, 2014a, p. 17).

La *organización* atañe a la vida personal (la disposición de espacios, hábitos de estudios; compaginación de tiempos entre el trabajo agropecuario y el mundo de la educación), la intencionalidad pedagógica (conciene directamente a coordinadores y tutores quienes además de organizar y dinamizar los saberes que se espera, sean aprendidos por los estudiantes, requieren organizar sus saberes y experiencias en concordancia con las potencialidades de las personas bajo su responsabilidad y con las potencialidades de los territorios donde interactúan) y la actividad comunitaria (parte de apreciar las dinámicas de las comunidades en días ordinarios y feriados, más aún, es captar a partir de su día a día, entender las maneras como se relacionan, administran y tramitan las situaciones en un momento dado tomadas como conflicto y como oportunidad).

Conocimiento (saber), «proceso continuo y permanente de los estudiantes para formarse como personas informadas de la realidad, con actitud investigativa y capacidad para interpretar, argumentar y proponer en situaciones de su vida cotidiana» (Coredi, 2014a, p. 17). Es necesario reconocer que las personas conocemos a partir de distintas fuentes: a) hay quienes permanecen en su hábitat sin haber asistido jamás a la escuela, sin embargo poseen saberes acerca de los territorios y las comunidades, necesarios para valorar el terruño donde se nació y donde se habita; b) personas que sin tecnicismos ni soportes teóricos reconocen los requerimientos de la tierra, de los animales o de lo que

quiera que cultiven; y c) sin demeritar los anteriores, los conocimientos teóricos obtenidos de distintas fuentes disciplinares son enriquecedores y necesarios para cualificar las actividades académicas. Este pilar es determinante en las lógicas de los tutores de Seta, considerado en apertura constante hacia el aprendizaje de docentes y estudiantes.

Producción (hacer), se refiere al «resultado de la aplicación de los conocimientos y técnicas adquiridas, de manera planificada, en procesos asociativos y solidarios, con visión empresarial encaminados a la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida personal y comunitaria» (Coredi, 2014a, p. 17). La producción requiere aplicación de conocimientos, necesaria para resolver problemas cotidianos afrontados por las personas, y más, las relacionadas con la parte productiva del sector agrícola o pecuario.

Con frecuencia los habitantes rurales encuentran limitaciones para obtener asistencia técnica o acompañamiento, para hacer de una mejor manera las prácticas de cosecha y poscosecha, la comercialización, dar valor agregado a los productos y llevar adecuadamente registros contables; es aquí donde el acompañamiento y el trabajo en equipo —valorando todo el saber popular que tienen los habitantes rurales y conocimientos del entorno social y cultural— de los directivos y del personal de apoyo, entran a ser trascendentales en el proceso formativo, brindando los elementos necesarios para mejorar los conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas, en función de las actividades productivas propias de la comunidad.

Ante la manera de nombrar lo que se hace en esta institución, quedan cuestionamientos, pero es el lenguaje al cual tenemos acceso. Uno de los cuestionamientos procede del efecto economicista que permea las vidas humanas en la actualidad, al asociar preferentemente la productividad con cosas tangibles, mercadeables y alentadoras del consumo. Pues bien, nuestra mirada cuando hacemos uso de este término, alude más a la capacidad de conjugar las capacidades personales con los recursos a los que se tiene acceso, procurando aminorar efectos nefastos en la naturaleza; a esto se une la gestión de lo requerido para establecer vínculos que derivan en actos de creatividad, asumidos pedagógicamente como la producción de obras artísticas, y en términos económicos, como la implementación de alternativas solidarias y sustentables para la sostenibilidad.

Buscando y marchando

Como punto de partida teórico y conceptual en la investigación del impacto del modelo Seta, se tuvieron presentes categorías como evaluación de impacto, comunidades rurales, aspectos históricos, de contexto y particularidades teóricas del modelo Seta; también los principios pedagógicos que son condición primordial en el desarrollo de las prácticas educativas docentes y el logro de los aprendizajes, estos son: aprendizaje activo, flexibilidad, aulas abiertas, fortalecimiento de la relación escuela-familia-comunidad y proyectos pedagógicos productivos.

En cuanto a *evaluación de impacto*, se comparten varios significados; así, se asume con Abdala que

Evaluar es «un proceso sistemático, metódico (...) que hace posible el conocimiento de los efectos de un programa, relacionándolos con las metas propuestas y los recursos movilizados» (Abdala, 2009, p. 9); es emitir juicios que adjetiven aquello que se evalúa sin restringirse solo a los objetivos. De acuerdo con este mismo autor, esta ha sido una evaluación mixta, que incorporó cambios actitudinales relacionados con la empleabilidad, las necesidades resueltas y la satisfacción con el programa. Para su realización fueron incorporados participantes como tutores, egresados y estudiantes; se aplicaron observaciones, análisis de documentos y entrevistas, y el momento de realización fue *ex post*, porque su realización fue «tiempo después (meses o años) de concluida la ejecución» (Abdala, 2009, p. 11).

Con Aedo (2005), se comparte que la *evaluación de impacto* «tiene como propósito determinar si un programa produjo los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones a los cuales este se aplica; obtener una estimación cuantitativa (cualitativa) de los beneficios a las comunidades y a las personas» (p. 7). Cabe también el significado de Abdala (2004), para quien la evaluación de impacto es un «proceso evaluativo orientado a medir los resultados de las intervenciones en cantidad, calidad y extensión, según las reglas preestablecidas. Permite registrar y analizar todas las experiencias, evaluar el contexto socio económico y político en que se da una experiencia» (p. 28).

Con relación a la metodología implementada en esta investigación sobre Seta, se implementaron: rastreo de experiencias similares; lista de chequeo, por medio de

la cual se revisaron los informes de gestión de Coredi en el período definido en cuanto a periodicidad, contenidos y resultados; las entrevistas aplicadas para obtener la opinión de personas expertas en el tema de la educación en el medio rural; los índices e indicadores de promociones graduadas durante la operación con el modelo Seta y el énfasis en indagar contribuciones a comunidades y personas a partir de la implementación de este modelo.

Como el impacto del modelo es en el medio rural se abordó el significado de comunidad rural a partir de Terry (2012), y con base en distintos autores, se ahondó en los conceptos de rural, ruralidad y territorio. Desde esos significados es posible afirmar que una comunidad es un grupo de personas que conviven en un espacio o territorio determinado, sus relaciones sociales e identidad cultural están en función de intereses y necesidades comunes; son personas con conciencia de pertenecer a ese grupo humano en el que, de manera individual y colectiva buscan la transformación positiva del entorno. Compartido este significado de comunidad, se puede afirmar que:

Lo rural son regiones o zonas, donde los seres humanos asentados en estos lugares geográficos, desempeñan diferentes actividades relacionadas especialmente con la agricultura, ganadería, minería, ecoturismo, servicios, entre otros, las cuales son materias primas para la seguridad alimentaria y para proveer el sector industrial, estas regiones se caracterizan por tener formas de vida diversas de acuerdo a las particularidades históricas, económicas, sociales y culturales, por tener relaciones entre sí y con

el exterior e interacción con las organizaciones e instituciones con las que coexisten (Gómez, Mazo y Alzate, 2014. p. 1).

A partir de lo anterior, en las comunidades rurales, las claves para implementar el modelo educativo en mención, son el docente tutor, los proyectos pedagógicos productivos, las relaciones interinstitucionales y el liderazgo, categorías que orientaron la indagación a diferentes personas por medio de la entrevista, la encuesta, la revisión documental y los cuestionarios. La información obtenida tuvo tratamiento a través de una matriz confeccionada por el equipo de investigación. Los significados iniciales de los conceptos antes enunciados, fueron:

- El *rol del docente tutor*: es la persona que orienta, acompaña y apoya la formación académica de los estudiantes; su presencia dinamiza los procesos que se desarrollan a partir de los principios del modelo Seta, se reconoce la amorosidad de la que hablara Freire, al encontrarse en la memoria de ellos, «el compromiso de los docentes con la comunidad, la calidad humana y los valores que ellos inculcaron» (Graduados, 2015, p. 2). El papel del docente tutor en la implementación de un modelo educativo flexible para la población rural, determina en gran medida el éxito del mismo.

- Los *proyectos pedagógicos productivos* (PPP) son una metodología para hacer significativos los contenidos, igualmente para alentar fuentes de autosostenibilidad de las familias. Son un escenario de aplicación y socialización de los contenidos académicos impartidos a los estudiantes, proyectos

que integran a la comunidad, dan oportunidades a los estudiantes y a sus familias de diversificar la actividad productiva en líneas de producción, como la agrícola, pecuaria, ambiental, forestal y agroindustrial.

- Las *relaciones interinstitucionales*, son los tejidos entre varias instituciones con fines de cooperación recíproca. Son un aspecto importante para generar y transformar espacios de participación de los actores de la escuela en las comunidades rurales, fortalecen espacios como los grupos de base y actividades de la comunidad, especialmente en tareas asociadas con proyectos de beneficio general. Cuando se trata de brindar apoyo a las instituciones, coparticipan distintas instancias de la administración pública, así lo refiere Soto (2015):

La Secretaría de Educación obviamente que hace acompañamiento especial a lo que tiene que ver con el modelo, la secretaria de agricultura con lo que tiene que ver con el relacionamiento con los proyectos productivos, las organizaciones comunitarias, específicamente las juntas de acción comunal, que son autores fundamentales en cada una de las veredas del municipio (p. 9).

El liderazgo es entendido como convicción y visión que, al ser identificado por otros, permite reconocer a alguien capaz, inteligente, comprometido con la comunidad y al mismo tiempo reconocedor de las potencialidades de las personas para lograr que actúen por ellas. Los significados compartidos por el equipo de investigación recibieron aportes a partir del trabajo de campo, como se aprecia a continuación.

El docente tutor en la implementación de los modelos educativos flexibles

La experiencia del modelo Seta permite plantear para otros modelos educativos flexibles, el *aprendizaje activo* como uno de los principios pedagógicos principales, puesto que, por una parte, los estudiantes protagonizan su proceso, y, por otra parte, teorizar y hacer trabajo práctico son dos actividades indisolubles. Para Corelli (2014a) «El estudiante es el eje central del proceso enseñanza aprendizaje, es quien posibilita que se produzca y se elabore el conocimiento, el papel del docente es servir de guía, de tutor u orientador» (p. 120). Ese aprendizaje activo tiene fundamento en la actividad reflexiva, práctica, académica y de compromiso responsable del propio tutor. Lo anterior clarifica el rol del tutor, cuya definición coincide con Patrone (1997), quien expresa que:

El docente, en cuanto a transmisor de contenidos de la formación tiende a desaparecer asumiendo el rol de «tutor» que es una persona capaz de ayudar al participante en la identificación de sus necesidades específicas de formación, facilitarle los medios didácticos, apoyarlo y guiarlo durante todo el itinerario formativo (p. 33).

En efecto, en este modelo educativo flexible, la pretensión es que el tutor lejos de ser un docente tradicional, se convierta en un guía, un acompañante, un líder para los estudiantes y para la comunidad.

El papel del tutor, a la luz de las contribuciones que ha dejado la implementación del modelo Seta, lleva

a mencionar un conjunto de comprensiones inmersas en la orientación, el acompañamiento y la guía a los estudiantes para que desarrollen o fortalezcan capacidades y habilidades necesarias para desempeñar su papel. El ejercicio de los tutores es en escenarios casi siempre rurales, con alta dispersión, por eso requieren capacidades y habilidades relacionadas con el conocimiento de las características sociales y culturales de la ruralidad, con intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes; con las dinámicas productivas de trabajo y estudio, y con la cualificación continua como docente tutor en ejercicio.

Comprender las características sociales y culturales de la nueva ruralidad, desafía al tutor ante un *continuum* de cambios dentro del contexto, para actuar de manera lógica y coherente con los estudiantes, sus familias y comunidades. Esa nueva ruralidad presenta una serie de condiciones que requieren comprensión del estudiante en sus diferentes dimensiones y distintos aspectos, con el fin de favorecer la apropiación de conocimientos, igualmente, amerita hacer de la escuela un escenario para contribuir a la solución de problemas de la cotidianidad. Comprender las características sociales y culturales del contexto, por parte del docente tutor, favorece una educación con pertinencia, como lo dice Pérez (2015, citado por Pérez, 2016):

(...) Es tener claro el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, teniendo en cuenta que es el maestro el primer responsable en conocer quiénes son sus estudiantes, de dónde vienen, qué características poseen, cuáles son sus necesidades y expectativas y qué los motiva a estar en la escuela (p. 110).

Ante el compromiso de ser docente tutor de este MEF, la asignación de un docente está precedida del suministro de elementos para que se acerque al contexto donde desempeñará su papel; de ahí la necesidad de realizar el proceso de inducción en campo, incluir la lectura comprensiva del modelo educativo a desarrollar, dar a conocer las funciones, directrices, normas y orientaciones que tiene la institución, más, si se trata de docentes recién egresados de la formación profesional, sin experiencia, puesto que esa aproximación influirá en la calidad educativa, como indica Pérez (2016), al referirse a aspectos para lograr la calidad educativa, «una formación previa de los docentes noveles, articulada con las dinámicas institucionales, las realidades contextuales, las problemáticas evidenciadas en la generación de nuevo conocimiento en el escenario de la escuela» (p. 109).

Es importante que el docente tutor tenga conocimiento del contexto y de los estudiantes en cuanto a sus intereses, expectativas y necesidades, también de las dinámicas productivas que implican combinar trabajo y estudio, conjugar sus actuaciones con el componente de flexibilidad, aplicando la definición de la Real Academia, para la que es un aspecto «susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades», dentro de su ejercicio. En términos de maleabilidad curricular, es un criterio que permite que

El currículo pueda ser modificado y adaptado a las necesidades y realidades de los diferentes contextos, de manera que responda a los intereses, las aspiraciones y condiciones de cada una de estos.

La flexibilidad curricular de acuerdo con Abraham Nazif (1996), tiene como reto desbordar los límites de las disciplinas vinculándose con el estudio de la realidad, asumiendo sus complejidades y contradicciones de tal manera que se relacionen de manera integrada, indagativa y crítica (Coredi, 2014a, p. 120-121).

Los intereses, las expectativas y las necesidades de los jóvenes rurales, están relacionados con determinadas condiciones del contexto; por eso desde muy temprana edad, los jóvenes ayudan a sus padres en las labores de su unidad productiva que es al mismo tiempo fuente del sustento económico para la familia. Esto les hace requerir oportunidades para estudiar la secundaria, alternar la actividad académica con las actividades productivas y constituye una de las razones por las que, una vez graduados, valoran la flexibilidad que les ofrece el modelo Seta, en el que, el espacio y los tiempos se articulan con la cotidianidad del estudiante, como lo constatan diferentes personas entrevistadas:

Yo creo que hay muchas personas que no tienen la facilidad de vivir cerca de un colegio, de ir a estudiar todos los días, de un transporte, entonces es muy bueno porque Coredi va a las veredas y no es diario, porque mucha gente trabaja, a los niños muchas veces les toca ayudar a sus padres porque la situación económica no es fácil, eso es muy bueno (Arias, 2015, p. 3).

La flexibilidad entonces juega un papel fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje, flexibilidad de tiempos, espacios y actividades académico-productivo (Coredi, 2004, p. 29). Esta apreciación de flexibilidad

en el rol del docente tutor, coincide con lo expuesto por Díaz (2002) cuando señala que:

La formación flexible es una noción amplia que implica un cambio fundamental de las prácticas educativas centradas en el maestro y en los contenidos de las prácticas centradas en el alumno. Este cambio conlleva necesariamente la generación de alternativas educativas en cuanto a oportunidades, tiempos, espacios y modalidades de formación (p. 33).

La flexibilidad es apertura constante ante las dinámicas cambiantes de las personas, las comunidades y el contexto, de ahí la importancia de la vocación, cualidad importante dentro del modelo, señalada en las entrevistas realizadas a personas que han estudiado con el Seta y que destacan la vivencia de valores, como el respeto, la paciencia, la solidaridad como algo que está en sus vidas, que recuerdan y recomendarían conservar al recordar la forma en que los profesores trataban a los estudiantes, la convivencia, en cuanto conservación del humanismo, porque pienso que todo se basa desde esa rama para el crecimiento personal. El buen trato y amistad de los tutores. Los tutores eran muy amables con los estudiantes, recuerdo los tutores, los compañeros, el trabajo comunitario, la amistad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la metodología de los tutores, porque explicaban bien, nos aconsejaban en muchos aspectos. Se preocupaban por la integridad de los estudiantes (Graduados, 2015, pp. 2-3).

Este testimonio, que es una muestra de los obtenidos de personas graduadas, destaca en el docente tutor la cercanía a las personas y a las comunidades, alguien

que en el trabajo busca la integralidad, se compromete con la formación humana, pero también con capacidad de orientar los procesos académicos y productivos. Los testimonios son afirmados con la pretensión que conserve «también el respeto (...) que estén siempre dispuestos a brindar todas las herramientas a los estudiantes, tanto de estudio como de formación, valores y principios de la institución», según (Arias, 2015, p. 5).

Esos atributos del docente tutor se compaginan con actitudes de compromiso, amistad, amabilidad y buen trato, necesarias en quien implementa un modelo educativo flexible, reafirma lo que para Freire es la amorosidad, expuesta como otra cualidad presente en la interacción de la maestra y los estudiantes «esta cualidad es la amorosidad sin la cual su trabajo pierde significado. Y amorosidad no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar» (Freire, 1994. p. 77). El amor por lo que se hace se refleja en el trato a los estudiantes, en el compromiso del trabajo comunitario, y en general, en los valores con que se llega a los estudiantes. Las prácticas educativas se afianzan en el contexto, donde la vocación expresada en amorosidad por las personas y por los procesos sociales, surte efectos de formación y aporta a los aprendizajes de los estudiantes.

No solo la vocación es necesaria para el ejercicio profesional del docente tutor, también le exige participar en procesos permanentes de cualificación para mantener viva la reflexión pedagógica, compartir experiencias, desarrollar habilidades para la promoción del trabajo en equipo y fortalecer el manejo de los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento.

Una de las contribuciones del modelo Seta, en cuanto al papel del docente tutor, guarda relación con los procesos permanentes de cualificación, con una destinación de ocho horas semanales en las que, junto con los directivos, reflexionan sus prácticas pedagógicas, buscan soluciones a problemas relacionados con los procesos de aprendizaje de los estudiantes y a situaciones relacionadas con la comunidad; dan cuenta de la consolidación de este espacio los microcentros.

En la implementación del modelo Seta, el microcentro es una estrategia efectuada «para fortalecer el quehacer pedagógico de los docentes tutores a partir de la capacitación, reflexión, interrelación y socialización de las experiencias educativas vividas en las tutorías» (Coredi, 2015, p. 56). Esta definición coincide con la de Vera Gil y Parra Sandoval (1990), para quienes el *microcentro* es una estrategia de capacitación que involucra «en procesos de autoformación maestro a maestro, intercambiando conceptos y compartiendo actividades para buscar soluciones a problemas de aula o de relación con la comunidad» (p. 5). En la implementación de modelos educativos flexibles, a partir de la estrategia de los microcentros, el docente tutor adquiere y fortalece herramientas que le permiten mejorar su desempeño.

Los microcentros son un espacio fundamental para la interlocución, es una estrategia que promueve reuniones mensuales para capacitación docente, como sucede con escuela nueva. Según la estrategia, si algún docente tiene una experiencia significativa en su institución la comparte con los demás, recibe

retroalimentación y su propuesta puede ser replicada. El microcentro es un espacio cuya participación es importante para la institución como escenario de realimentación, aprendizaje para los docentes tutores y oportunidad para discutir y acordar estrategias que aporten al desarrollo de competencias en los estudiantes y al refuerzo en las áreas específicas, como propone (Soto, 2015). Lo anterior se reafirma con las palabras de Alliaud (1998), para quien,

Mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas (...). La reflexión es consciente y posee una función crítica al poner en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción y poder modelar la acción futura (p. 7).

El desarrollo de habilidades del docente tutor para la promoción del trabajo en equipo y el fortalecimiento en el manejo de contenidos de las diferentes áreas, es otra oportunidad que propician los microcentros, según lo expresan graduados del modelo Seta, «lo que más recuerdo es el trabajo en equipo, las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes tutores y su calidad humana» (Graduados, 2015, p. 1); igualmente, «los tutores deben preservar la capacidad para explicar y esforzarse cuando el estudiante no comprenda o entienda un tema, hasta despejar sus dudas» (Arias, 2015, p. 5).

Cabe resaltar que «los docentes tutores tienen el reto muy grande, que es el manejo de todas las áreas que les corresponde orientar, sabemos que es muy difícil que uno las domine todas, los espacios de capacitación

y de cualificación en las diferentes áreas les permite superar falencias que tienen en ese aspecto» (Soto, 2015, p. 11). Por lo tanto, más que especializarse en las áreas del conocimiento, los docentes tutores están llamados a profundizar y actuar en los desafíos para ser un agente de cambio en el medio rural; de ahí la importancia de su mirada a las realidades de los habitantes rurales y del contexto. Si el docente tutor desconoce estas situaciones, difícilmente podrá aportar a la formación crítica, autónoma y en valores de sus estudiantes.

La formación disciplinar y en diferentes espacios es fundamental para compartir con el otro, para enriquecer el quehacer educativo:

Es importante anotar la relevancia que tienen los diferentes procesos de cualificación (titulares y no titulares, formales e informales, institucionales y personales) que asumen maestros y maestras en los diferentes procesos formativos, y cómo estos pueden contribuir al desarrollo y mejoramiento de la calidad en el acontecer propio de su accionar educativo (Franco, Pérez y Arango, 2015, p. 483).

La experiencia del modelo Seta lleva a plantear para toda institución educativa que implementa modelos educativos flexibles, la sugerencia de identificar desde el proceso de convocatoria y selección de docentes tutores, la vocación de servicio; la compenetración con el contexto rural o en su defecto, el conocimiento y la cercanía; el vínculo con actividades sociales, productivas culturales y su apertura para aprender, cualificarse y resolver situaciones. Lo anterior debido a la importancia que le dan las familias en el contexto

rural, al rol del docente tutor, que es valorado por su humanismo, cualidades, actitudes, trabajo comunitario y liderazgo reflejado en las interacciones con sus hijos.

Los proyectos pedagógicos productivos: escenario de práctica y aplicación de conocimientos en los modelos educativos flexibles

Desde el año 2002 Coredi inició la implementación del modelo Seta en diferentes zonas rurales de Antioquia, desde esa época, se han presentado tensiones, oportunidades y diversas dinámicas en torno a los proyectos pedagógicos productivos (PPP), a los que fueron planteados cuestionamientos acerca de su pertinencia y bondades para la educación rural: ¿son los PPP espacios y escenarios para la práctica y para la aplicación de conocimientos?, ¿en la educación de las personas de las zonas rurales es importante la implementación de PPP?, ¿será posible que los PPP aporten a la permanencia de las personas en el territorio rural?, ¿los PPP son espacios para integrar la familia y la comunidad?, ¿los PPP en la educación rural son escenarios para integrar lo educativo con lo productivo?

La información obtenida de líderes de la región, de personas graduadas y miembros de la comunidad en general, confirman el desarrollo de Seta en las zonas rurales más alejadas de las cabeceras urbanas, lo que lo convierte en uno de los ejes principales el desarrollo de prácticas y PPP, que involucran a los estudiantes a sus familias y a las comunidades; su método de estudio se centra en el estudiante, los docentes tutores se distancian de la educación tradicional para facilitar el aprendizaje más activo y pertinente de los estudiantes

en sus propios contextos, teniendo muy presentes los recursos, sus necesidades y potencialidades.

En el proceso formativo es importante y necesario que los estudiantes adquieran las competencias básicas: «Lo esencial e imprescindible son las competencias para pensar, convivir, interpretar, leer y escribir. Sin ellas, es imposible participar como ciudadanos en los tiempos actuales. Sin ellas, es inimaginable la convivencia actual» (De Zubiría, 2015, p. 68). Este propósito es consecuente con lo planteado por la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, cuando afirma que «la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser» (Delors, 1996, p. 34); capacidades que permiten a los estudiantes con mayor acierto, participar en la vida comunitaria, social y los aprendizajes en las distintas áreas y en los proyectos pedagógicos productivos.

Por lo anterior, una de las premisas del modelo Seta, es que «la combinación entre el estudio y el trabajo cotidiano generan aprendizaje significativo» (Coredi, 2004, p. 19), en este aspecto se refiere al trabajo propio del habitante rural, que además del estudio formal, en su mayoría debe trabajar en su unidad productiva, en su proyecto productivo; sin embargo, esta combinación requiere ajustarse a las circunstancias, necesidades y potencialidades propias de las comunidades rurales.

Para el desarrollo de las competencias básicas y su aplicación en el entorno familiar, social y productivo, se debe «fortalecer la formación integral de los estudiantes aplicando sus conocimientos [adquiridos en las diferentes áreas] en las unidades productivas,

vinculando a sus familias, la escuela y la comunidad, y generar así aprendizajes más activos, significativos y empresariales de carácter asociado» (Coredi, 2005, p. 12); escenario que se puede lograr con una acertada combinación en el proceso formativo entre la teoría y la práctica. Al mismo tiempo, lograrlo permitirá significatividad y apreciación de utilidad en los conocimientos, lo que aportará una mirada distinta acerca del territorio, la relación con este y las posibilidades de permanencia en el mismo.

La relación existente entre la teoría y la práctica es un factor fundamental en el modelo corediano, especialmente en la aplicación de conocimientos a través de los PPP, porque como lo afirman Gómez y Marín (2009):

[Estos] se convierten en un laboratorio pedagógico, a partir del cual y en el cual, docentes y escolares desarrollan procesos de aprendizajes que no solo permiten generar conocimientos y saberes pertinentes, sino también concretar respuestas a los problemas básicos de la vida y el desarrollo de la comunidad (p. 6).

Y como lo ratifica el Ministerio de Educación Nacional y Visión Social, cuando se refiere a que los PPP en el proceso formativo, contribuyen a la solución de problemas, a la transformación de la práctica docente, y a la articulación e integración de conocimientos. Son considerados

Ambientes privilegiados para el aprendizaje integrado de contenidos curriculares en torno a actividades productivas específicas que demandan

la solución de problemas prácticos. Esta concepción permite transformar la práctica de los docentes, de la enseñanza magistral aislada a una que conduzca a descubrir, comprender y aplicar en forma articulada los conceptos disciplinares en la relación con el entorno en el proyecto productivo (Colombia. Ministerio de Educación Nacional y Asociación Visión Social, 2015, p. 41).

Los PPP se convierten en espacios y escenarios para la práctica y la aplicación de conocimientos en los modelos flexibles, por parte de los estudiantes, conjuntamente con sus docentes y las personas de las comunidades rurales. Por consiguiente:

En la zona rural, más que en otros contextos, los niños y jóvenes adquieren habilidades prácticas y conocimientos mediante la observación y la experimentación. Lo deseable es que el aprender haciendo se incorpore también en la práctica escolar, porque implica actividad, da sentido al aprendizaje y genera entusiasmo por aprender. El contacto directo con la naturaleza puede ser utilizado como laboratorio vivo para que los estudiantes desarrollen sus capacidades básicas matemáticas, de lenguaje, de comprensión, de interpretación, de razonamiento crítico a través de proyectos pedagógicos (Colombia. Ministerio de Educación Nacional y Asociación Visión Social, 2015, p. 40).

Los PPP, además de convertirse en un espacio para la práctica y aplicación de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, son un espacio participativo que involucra al núcleo familiar en el desarrollo de las actividades propias en la unidad productiva familiar y del proceso formativo.

Al hacer revisión de las evaluaciones periódicas de CoreDi en los distintos municipios, durante el período 2012-2014, los estudiantes calificaron con 85 % de favorabilidad la relación de temas académicos con la vida familiar, comunitaria y veredal, brindada por el modelo Seta. La pregunta acerca de participar en actividades familiares y comunitarias además del trabajo académico, fue evaluada con un 88 %, lo que evidencia la integración del proceso académico con la vida familiar y comunitaria, como lo propone el MEN y Visión Social (2015), cuando afirma que los proyectos

Son un escenario de vinculación de las familias a la vida escolar [y comunitaria], también en el nivel de conocer y participar en decisiones sobre la formación de los niños y jóvenes. Asimismo, promover y facilitar la participación de las familias en la escuela (...) y en la vida de las localidades (p. 41).

Con relación a la pertinencia y las bondades de los PPP en la educación rural, con la integración entre la teoría y la práctica, y la importancia de la participación de la familia y la comunidad en el proceso formativo, en los siguientes apartes se resaltan las contribuciones de la implementación del modelo Seta, expresadas por los estudiantes, graduados y líderes comunitarios. También se toman contribuciones obtenidas de los informes y documentos de la Corporación, examinados en el marco de la investigación del impacto del modelo en mención en comunidades rurales del departamento de Antioquia.

El señor Soto (2015), líder comunitario y graduado del modelo Seta, habla sobre las pretensiones de la institución y del modelo al implementar los PPP para el emprendimiento:

La institución lo que pretendía con los proyectos productivos era, primero que el estudiante tuviera como un proyecto de vida, una iniciativa sobre la cual trabajar; segundo, como institución que trabaja en el medio rural, potenciar en los jóvenes y en sus estudiantes toda la capacidad de trabajo en torno a la producción agropecuaria, para generar una renovación en el campo. Otro elemento fundamental que se pretendía con los proyectos productivos, era que los estudiantes aprendieran a planear sus actividades, a manejar por ejemplo costos de producción, digamos, tecnificar la forma de trabajar y de desempeñarse en el campo, porque sabemos que es una de las necesidades que se tiene en el sector rural (p. 2).

La institución, desde el inicio del proceso formativo, brinda orientaciones a los estudiantes, para empezar, o mejorar y fortalecer, acorde con sus expectativas, recursos y potencialidades un PPP, de manera que, en los espacios de socialización y desarrollo de las temáticas de las áreas básicas, se profundice en los conocimientos requeridos por los estudiantes y necesarios para el desempeño académico y el desarrollo de capacidades. Para los estudiantes «los proyectos productivos son muy importantes porque con estos obtenemos grandes conocimientos que nos pueden ser de gran utilidad en nuestro proyectos familiares en las zonas rurales» (Graduados, 2015, p. 1); expresión que concuerda con la apreciación de la comunidad en la evaluación del periodo 2012–2014, cuando valorara con un 90 % la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en sus actividades productivas y en su formación personal, y en un 93 % la implementación de PPP para el emprendimiento como estrategia que mejora la aplicación de los aprendizajes.

Entre los propósitos académicos de la mencionada estrategia está promover los emprendimientos con espíritu solidario y asociado, orientando a los estudiantes para que la unidad productiva familiar sea manejada como una empresa:

La unidad productiva familiar permite la aplicación de las diferentes áreas del conocimiento alrededor del proyecto productivo, permite enseñarle e inducir al estudiante a pensar como empresario, que su finca es una verdadera empresa, a pensar también que desde el tema del emprendimiento se les ayuda con lo que tiene que ver con el manejo administrativo de la parte productiva y de la comercialización (Soto, 2015, p. 1).

Los graduados y líderes entrevistados, con respecto a espacios y escenarios para la práctica y aplicación de conocimientos, valoran en primera instancia los PPP individuales y colectivos:

El aporte de conocimientos acerca de proyectos nos puede servir para desarrollar proyectos productivos tanto para mi finca como para mi pueblo, nos ayuda a fortalecernos como personas y también económicamente (...) valoro mucho las salidas de campo para trabajar en los ppp grupales y las visitas a los proyectos individuales de los compañeros, en estos se aprovechaban de manera eficiente los recursos del medio y de nuestras fincas, además el estudiar con el apoyo de las guías (Graduados, 2015, p. 1).

El modelo Seta tiene guías de autoaprendizaje para cada una de las áreas básicas y fundamentales exigidas por la Ley General de Educación: en el

área de tecnología se destaca el estudio de temas relacionados con el suelo, los abonos; la producción agrícola, pecuaria; la contabilidad, administración y el emprendimiento, temáticas que se abordan con una intensidad semanal de siete horas, apoyados con personal profesional como asesores y técnicos de apoyo para los PPP, tema respecto al cual, el representante legal de Coredi afirma que:

Los estudiantes deben implementar un proyecto pedagógico productivo, pedagógico porque están aprendiendo, sobre el suelo, las semillas, produciendo abonos y fertilizantes, hortalizas, granos, frutales, animales, se llevan registros y contabilidad, los productos son para el alimento de la familia y la diversificación de la seguridad alimentaria, su comercialización se puede hacer en la comunidad y en lugares de la región, con las utilidades generadas es importante ahorrar para mejorar o fortalecer los proyectos y para el pago de estudios superiores (Ocampo, 2015, p. 1).

Los PPP permiten a los estudiantes y a sus familias trabajar en equipo de manera organizada y asociada; la proyección y participación comunitaria y la vinculación con las dinámicas sociales; también fortalecer las unidades productivas familiares. Lo expuesto indica un carácter asociativo, como se reafirma en el siguiente testimonio:

Hay que seguir pensando en los proyectos asociativos, en los proyectos de comunidad, pero hay que fortalecer primero la unidad productiva familiar, cuando hablamos de proyectos asociativos hay que fortalecer la cadena de producción y

comercialización y de hecho hay organizaciones que han surgido alrededor de la misma institución con base en los proyectos productivos (Soto, 2015, p. 2).

Una gran riqueza de esta herramienta pedagógica reconocida en la Corporación de nuestro tema de estudio, es la gestión de organizaciones en beneficio de los estudiantes, docentes tutores y familias; entre estas: la Asociación de Graduados de Coredi (Asgracor), la cual busca la integración y vinculación a los graduados en proyectos; Profesionales Técnicos Agropecuarios (Proteagro), encargados de la capacitación y la asesoría técnica de los proyectos; Bioventas, encargada en la comercialización de productos. Igualmente, los estudiantes y graduados han promovido emprendimientos en distintas líneas de producción, se resaltan los relacionados con reciclaje, ecoturismo, viveros, la transformación de cacao y café.

Un aspecto que es importante resaltar, se refiere a la participación de los graduados en el desarrollo de proyectos productivos en sus comunidades. Al preguntarles sobre su participación en ellos, se resalta que el 55 % de los 86 graduados encuestados en la actualidad trabaja en la unidad productiva y permanece en el territorio; el 38 % desarrolla actividades productivas agrícolas y los demás desarrollan otras actividades en las que se destacan las pecuarias, las agroindustriales y las ambientales.

En la práctica se observa que la diversificación de los PPP por parte de los estudiantes, les hace interesarse y encontrar sentido al desarrollo de los mismos en sus comunidades y grupos, porque la institución en su proceso formativo los orienta y les da la oportunidad

de implementarlos, de acuerdo con sus recursos, necesidades y posibilidades de producción.

Estudiar con el modelo Seta, permitió a los graduados encuestados (86) la creación y el fortalecimiento de la unidad productiva familiar a un 35 %, la continuidad de estudios en niveles superiores al 31 %, fortalecer el liderazgo en organizaciones y procesos comunitarios y la contribución a una armónica convivencia familiar y social al 26 %, y al mejoramiento de los ingresos al 9 %. Al terminar su proceso formativo, los graduados han podido fortalecer su unidad productiva, mejorar los ingresos económicos, además de continuar con sus estudios en educación superior en los niveles técnicos, tecnológicos y profesional; en testimonios hablan de la contribución del trabajo realizado en los proyectos pedagógicos productivos, encaminados a consolidar la unidad productiva como escenario para integrar lo educativo con lo productivo.

Para lograr la implementación y funcionalidad de los PPP, se requiere de recursos económicos, para ello se ha contado con las nuevas políticas de la gobernación de Antioquia, de incluir presupuesto en la canasta educativa para la entrega de insumos y herramientas encaminadas a apoyar la práctica y el desarrollo de actividades académicas relacionadas con la producción, igualmente a fortalecer la seguridad alimentaria, producción más limpia y diversificación de la producción. Es indispensable la gestión con empresas e instancias privadas y oficiales de la región; de ahí se cuenta con recursos económicos para entregar a los estudiantes los insumos de sus proyectos. Isagén y Cornare, son dos de las empresas

con las que ha contado CoreDi. Así se refiere Isagén, empresa que apoya proyectos productivos, a los estudiantes en los municipios de San Rafael y San Carlos del departamento de Antioquia:

Los proyectos pedagógicos productivos para el emprendimiento, se han convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo y articulación de los contenidos curriculares, a la vida y cotidianidad de los estudiantes y sus familias a través de las prácticas curriculares y agropecuarias, logrando así generar desarrollo y bienestar a las comunidades campesinas del departamento (Isagén y CoreDi, 2015, p. 9).

Una estudiante beneficiaria del proyecto implementado por Isagén expresa:

Como estudiantes, hemos desarrollado enormemente nuestro desarrollo intelectual y personal, nuestro pensamiento ahora se enfoca en el cuidado del medio ambiente, en el aprovechamiento de los recursos de la región y en crear una microempresa que beneficie y ayude al progreso de nuestras familias y comunidad (Isagén y CoreDi, 2015, p. 32).

Se destaca la participación activa de los docentes tutores, directivos y administrativos, funcionarios de la Corporación, quienes en las localidades realizan gestiones con autoridades municipales, instituciones y organizaciones para la obtención de recursos, asistencia técnica, alternativas para la comercialización, promoción y organización de eventos donde los estudiantes socializan los proyectos pedagógicos productivos, lo cual se visualiza en los informes de

gestión realizados durante el periodo 2012-2014; en este tema se destacan como contribuciones:

- Gestión por parte de tutores y coordinadores para la comercialización de los diferentes productos.
- Producción de alimentos más limpios para el autoconsumo y la comercialización, incrementando los ingresos económicos de los estudiantes y sus familias, aportando así, al mejoramiento de la seguridad alimentaria y de las condiciones de vida.
- Utilización de material suplementario para la alimentación de los animales, de acuerdo con los recursos del medio, logrando optimizar el rendimiento del concentrado comercial.
- Construcción y mejoramiento de galpones, estanques, cocheras, casetas de reciclaje, optimizando los recursos del medio.
- Capacitación a estudiantes y tutores(as) en el manejo de plagas, enfermedades y otros, por parte de los técnicos de las empresas proveedoras de los insumos.
- Proceso de formación y capacitación, asesoría técnica a los estudiantes por parte de profesionales agropecuarios de las oficinas de Unidad Gestión Ambiental Municipal (UGAM) y estudiantes de la Fundación Tecnológica Rural Coredi (Funtec).
- Socialización de los resultados de la ejecución de los PPP a nivel municipal en el evento denominado festival de logros, ferias campesinas y ferias de la ciencia y el emprendimiento, donde participan autoridades educativas, familias, estudiantes de

diferentes instituciones educativas y comunidad en general.

- Fortalecimiento de los proyectos asociativos en la línea agrícola con huertas de cultivos pan-coger, café, frutales entre otros; en la línea pecuaria con cuidado y cría de especies menores y ganado; en la línea forestal-ambiental, con campañas de reforestación y reciclaje.
- Vinculación y apropiación por parte de las familias y estudiantes del desarrollo de los proyectos y réplica de conocimientos en sus propias unidades productivas.
- Acompañamiento y asesoría a los estudiantes, por parte de tutores y asistentes técnicos, para la apropiación y sostenibilidad.
- Valoración de los conocimientos, tecnologías y sabidurías ancestrales que ayudan a los estudiantes a familiarizarse, entender y tomar conciencia sobre una producción más limpia.
- Fortalecer técnicamente los saberes empíricos de los estudiantes y sus familias en el manejo de los componentes agrícola, pecuario y ambiental.

El éxito de los PPP depende, en gran medida, de los procesos de capacitación que le brinden a los docentes tutores, de la gestión de recursos para proporcionar insumos y herramientas, del acompañamiento y la asesoría por parte de directivos y asistentes; de la motivación de los estudiantes, de las familias y de las actividades motivantes del docente para unos y otras; de la socialización con la comunidad y la implementación

de proyectos que tengan relación con las necesidades, potencialidades y recursos del contexto.

Las relaciones interinstitucionales en la implementación de los modelos educativos flexibles

Los cambios educativos en la actualidad incluyen las relaciones interinstitucionales como un elemento relevante para el logro de los procesos pedagógicos y de gestión en el ámbito rural, entendiendo las relaciones interinstitucionales como:

La expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes, es de vital importancia al permitir, por un lado, la colaboración en la resolución de problemáticas compartidas y, por el otro, la realización de proyectos de desarrollo que suponen un beneficio común (Gairín Sallán, Barrera Corominas y Fernández de Álava, 2013. pp. 113-114).

Las relaciones interinstitucionales están orientadas a fortalecer a los estudiantes y a las familias en la vida productiva y comunitaria, buscan hacer de la vinculación interinstitucional un componente activo en la formación del estudiante y en cada uno de los proyectos que se desarrollen en las instituciones. La interinstitucionalidad hace referencia a la coordinación de actores; a la interacción de instituciones a través de mecanismos de acción conjunta en torno a proyectos comunes; a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos (Duque Daza, 2011).

La tarea de buscar vinculación con otras instituciones requiere que sus integrantes tengan claras las metas por alcanzar y las gestiones requeridas para conseguirlas; ahí es primordial el liderazgo y el conjunto de competencias para interactuar en escenarios complejos, es decir: movilizarse en diferentes esferas, coordinarse con otros en diferentes temáticas para objetivos específicos. Hacerlo permite avanzar hacia el logro de las metas planteadas dentro las áreas de gestión institucional y en concordancia con la reglamentación nacional en materia educativa. «La interinstitucionalidad conlleva la articulación de propuestas viables respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, de acervos documentales, de infraestructura, de existencia de grupos de investigación, profesores e investigadores consolidados de las instituciones que están interactuando» (Duque Daza, 2011, p. 6).

Es importante tener presente la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la prestación del servicio educativo, para el cual establece requisitos dirigidos a la promoción e implementación de modelos educativos flexibles, que buscan brindar alternativas educativas para la atención de población vulnerable en los distintos niveles, ampliando cobertura. Al respecto, Pizarro (2001) afirma que:

El concepto de vulnerabilidad tiene dos componentes explicativos: por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; por la otra, el manejo de recursos y estrategias que

utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento (p. 11).

Para tener mayor contextualización a ese respecto, se precisa comprender el concepto de vulnerabilidad educativa, la que, según la Dirección Provincial de Planeamiento de la ciudad de Buenos Aires (2010), es entendida como:

El conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. La noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares (p. 12).

Toda institución que brinde educación, así sea con MEF, ha de ceñirse a los documentos reglamentarios, entre los que se encuentran el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, cuyo Capítulo 1, sección 4, «Contenido del proyecto educativo institucional», artículo 2.3.3.1.4.1, numeral 10, registra lo referido a «los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias» es decir, tener presentes las relaciones interinstitucionales.

Con base en la orientación anterior, la comunidad educativa en el proceso de construcción de su proyecto educativo institucional, se ve abocada a mantener relaciones que sobredimensionan los límites propios de su planta física, e inclusive, los de su ubicación geográfica, por esta razón el modelo Seta tiene como

principio pedagógico fortalecer las relaciones escuela-familia-comunidad, para transformar la escuela en comunidades de aprendizaje, propiciar la participación de los estudiantes en los diferentes espacios, grupos de base y actividades de su comunidad, especialmente en aquellas tareas asociadas con proyectos de beneficio general.

Toda institución educativa que no establece relaciones con otras organizaciones, está llamada a repensar su quehacer educativo y comunitario. Es fundamental que un docente y directivo, base su quehacer en las orientaciones del PEI, al mismo tiempo, que reflexione y sistematice sus prácticas como posibilidad de dinamizar y resignificar las pautas para el ejercicio de la formación y la práctica educativa. Así, al ser un verdadero gestor, administrador y profesional de la educación, con su interés y trabajo logra que la institución educativa sea innovadora, mejorada, actualizada, es así que «la actividad del profesor está inmersa en el entramado de interrelaciones complejas que componen la estructura tanto de la institución escolar como de la sociedad en general» (Hernández Díaz, 2009, p. 13). Con respecto a lo anterior, Soto (2015) expresa que:

Las organizaciones comunitarias, específicamente las juntas de acción comunal, son actores fundamentales en cada una de las veredas del municipio y valoran el modelo Seta y tienen un gran apreciación por el trabajo que ha realizado Coredi, porque de no ser por su labor, difícilmente los campesinos hubiesen podido estudiar en sus propias comunidades, también existen relaciones interinstitucionales con los acueductos verdales,

las organizaciones de mujeres, grupos de jóvenes, y con organizaciones a nivel de municipio y la administración municipal, las parroquias, la Universidad Católica de Oriente, PRODEPAZ y CORNARE, se caracterizan por interactuar con los diferentes grupos y proyectos (p. 9-10).

La formulación de los PEI, ha significado en algunos establecimientos educativos y comunidades, un trabajo orientado a identificar y a construir, de manera amplia, su propio proyecto escolar, involucrando a la comunidad educativa en su quehacer cotidiano, caracterizado por responder a las necesidades académicas, comunitarias y productivas de los habitantes de la comunidad.

Las instituciones educativas proyectan sus propósitos, objetivos y metas a través de programas y proyectos educativos que incluyen, tanto actividades formales como informales, como lo manifiestan Zuluaga Garcés, Molina Osorio, Velásquez Acevedo y Osorio Vega (2010), «llevar la sociedad a la escuela y articular la escuela a la sociedad» (p. 29), es decir, los programas educativos de extensión a la comunidad, deben ser una prioridad para justificar su razón de ser como núcleos de desarrollo educativo, capacitación académica y gestión comunitaria.

Una manera de articular la escuela a la sociedad, es por medio de los estudiantes que realizan actividades de proyección social que favorecen la interacción y beneficio mutuo entre la institución educativa y los integrantes de la comunidad, por eso es importante que el propósito de formación del estudiante se caracterice por la pretensión de aportar a «una persona con sentido de pertenencia por su comunidad, con capacidad de

incidir y transformar positivamente su medio para su beneficio personal, familiar y social» (Coredi, 2014b, p. 44) como se propone en el modelo Seta, lo cual se ve reflejado cuando los graduados encuestados (86) responden que aún pertenecen a grupos organizados de la comunidad, un 28,2 % pertenecen a grupos deportivos, culturales o artísticos, un 22,7 % a las juntas de acción comunal y un 13,6 % a grupos juveniles.

Otra manera es buscar la realización de convenios educativos institucionales que garanticen la complementariedad y diversidad de las actividades curriculares y extracurriculares, en función de la comunidad educativa y con miras a compartir experiencias que enriquezcan la esencia de los procesos académicos y formativos para elevar los niveles de bienestar de sus integrantes. En cuanto a la complementariedad y realización de actividades en conjunto con la comunidad educativa, Soto (2015) expresa que:

Las relaciones interinstitucionales, son tarea fundamental del docente tutor y coordinador, estas son elementos fundamentales para conservar la armonía y para emprender proyectos en conjunto, estableciendo muy buenas relaciones con los directores de los CER, para que así los estudiantes no se sientan aislados, y por el contrario participen activamente en las actividades comunitarias y escolares (p. 12).

En la gestión educativa se dan procesos que permean todas las acciones y espacios de la institución, desde el aula de clases hasta involucrar a la comunidad, desde el quehacer pedagógico hasta el administrativo. En Colombia existen acciones encaminadas a integrar las instituciones que implementan modelos educativos flexibles, que

trabajan por la educación rural conjuntamente con entidades estatales, como es el caso de:

La Corporación Nacional para la Educación Rural (COREDUCAR), de esta organización hacen parte instituciones de diferentes departamentos del país, entre ellas Coredi, tiene una mesa de trabajo permanente por la educación rural, que busca ser interlocutor válido ante el Ministerio de Educación y las entidades territoriales, con el fin de promover mejores condiciones para la prestación del servicio educativo a las gentes del campo (Ocampo, 2015, p. 8).

Es importante que toda institución valore los fundamentos de su acción educativa y su razón de ser, para emprender por medio de su planeación curricular y organización administrativa, programas y estrategias, la articulación y cohesión de los propósitos institucionales con las manifestaciones y expresiones culturales a nivel comunitario, regional, nacional, y por qué no, internacional, a fin de aprovechar oportunidades y opciones en la construcción del proyecto de vida de sus integrantes. En este aspecto es importante, según la experiencia de Seta, que los modelos educativos flexibles trabajen por el desarrollo y el bienestar de la comunidad educativa

[A1] contribuir al desarrollo humano integral de las personas, las familias y las comunidades, a través de procesos de formación, de fomento al trabajo productivo, asociativo, solidario y de la promoción de la gestión comunitaria, en el marco del espíritu cristiano y de sostenibilidad ambiental (Coredi, 2014a, p. 13).

Lo anterior se aprecia cuando los 86 graduados del modelo, quienes valoran las principales cualidades fortalecidas y sostenidas a partir de haber terminado la formación con el modelo Seta, son: respeto por la familia y por las demás personas (94 %); autoaprendizaje y autodisciplina (90 %); el aprecio por la naturaleza y el medio ambiente (89 %); trabajo en equipo (88 %) y liderazgo comunitario, social, solidaridad y asociatividad (87 %). Estas cualidades tienen coherencia con los principales aspectos trabajados durante su proceso formativo como estudiantes del modelo Seta: realización de actividades que fortalecen los valores, estudio de las guías de autoaprendizaje, servicio social estudiantil, proyectos pedagógicos productivos, proyección y trabajo comunitario y ampliación de contenidos académicos.

La institución está llamada a brindar condiciones y mecanismos para la inserción de los individuos en las redes de significación validadas por la sociedad, y en ello, son ineludibles la cooperación y la solidaridad de todos. En este sentido, para los graduados, la implementación del modelo Seta en su comunidad ha aumentado el ingreso de las personas a educación, el amor por el entorno rural, el cuidado y la protección de los recursos, el liderazgo de las personas, las oportunidades laborales para permanecer en el campo, los proyectos productivos en ejecución y la gestión de proyectos sociales.

Las instituciones educativas deben establecer relaciones con entidades públicas y/o privadas para desarrollar actividades en los aspectos: académico, cultural, deportivo y productivo; que pendan por la

formación de los estudiantes y que permitan establecer convenios de apoyo a los estudiantes y docentes en capacitaciones, material didáctico, insumos y la facilitación de espacios donde los estudiantes puedan realizar prácticas y pasantías e interacción con otros estudiantes.

En el aspecto cultural y deportivo, la implementación del modelo Seta ha propiciado espacios que fortalecen el desarrollo de capacidades artísticas, deportivas y culturales, contando con el apoyo de los entes deportivos y de las organizaciones que trabajan en pro de la cultura, al igual que de la motivación que hace el personal docente y directivo a los estudiantes para participar en las actividades culturales, deportivas, cívicas y comunitarias —ítems valorados en un (93 %) en la evaluación institucional 2014—. Al respecto, los graduados que realizaron la encuesta, respondieron a la pregunta: de la época como estudiante con el modelo Seta, ¿qué es lo que más recuerda y recomienda conservar y por qué?

«Las olimpiadas culturales y deportivas: nos unen más como institución, como familia que somos, se potencializan aptitudes culturales y deportivas»; «Es la forma de compartir con los demás grupos, los desfiles nos recuerdan que pertenecemos a una comunidad y que siempre nos tienen en cuenta»; «Son un espacio muy valioso para mostrar las habilidades que los estudiantes poseen»; «Representan una gran oportunidad de mostrar talentos y brindarle a los estudiantes la experiencia de acceder a grupos culturales e institutos deportivos que promueven, entrenen y potencien las habilidades artísticas y deportivas del sector rural, que lastimosamente por

falta de voluntad política no se brinda una oportunidad adecuada para el área rural» (Graduados, 2015, p. 2).

En el aspecto productivo, los estudiantes participantes en este estudio se han beneficiado de convenios con entidades del ámbito local, departamental, nacional, que han contribuido a la ejecución de los proyectos pedagógicos y productivos, realizados con instituciones como Isagén, Cornare, Sena, Comité de Cafeteros, Universidad Católica de Oriente, secretarías de agricultura municipales, logrando aprendizajes significativos en cuanto a la producción agropecuaria sostenible en los aspectos económico, ambiental y social.

Las relaciones interinstitucionales y la gestión educativa ayudan a la construcción de comunidad educativa institucional, para su construcción se requiere liderazgo de parte de los directivos, docentes, estudiantes y sus familias, y la participación activa de las comunidades e instituciones y organizaciones, donde se dé un clima de relaciones amistosas y horizontales, se valore el trabajo en equipo y de todas las personas, propendiendo para que las acciones, programas y proyectos que se emprendan en conjunto, sean de beneficio para las comunidades.

En suma, la convicción de la razón de ser de las instituciones que ofertan educación con modelos educativos flexibles, marca una impronta que supera las legislaciones, puesto que, con ellas y sin ellas, es imprescindible un accionar continuo de compromiso y responsabilidad con la educación de las personas y el desarrollo de los territorios rurales, como ha sucedido con el modelo Seta.

Referencias bibliográficas

- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: OIT; CITENFOR.
- Abdala, E. (2009). *Evaluación de impacto: un reto ineludible para los programas de capacitación juvenil*. Organización Internacional del Trabajo.
- Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas; Cepal.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que Aprende. *Ensayos y Experiencias*, (23).
- Antioquia. Secretaría de Educación. (2008). *Resolución 024698, «Por medio de la cual se adoptan y se definen los criterios para el funcionamiento del Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (SETA) en el departamento de Antioquia»*.
- Arango, E. P. (2015). *Conversar y Actuar: una ruta en educación*. Colección Conversaciones Pedagógicas. Rionegro-Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Arias, Y. (2015). Sistematización de entrevista realizada a la joven Yaneth Arias G., estudiante de Licenciatura en Preescolar y líder comunitaria de la vereda La Holanda Parte Alta del municipio de Girardota (Antioquia), en el proceso de investigación del impacto del modelo Seta, implementado por el Instituto Regional Coredi en las zonas rurales de Antioquia.

- Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento. (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de: <http://abc.gov.ar/planeamiento/sites/default/files/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos técnicos, administrativos, pedagógicos y operativos del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del ministerio de educación nacional*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional y Asociación Visión Social. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Realizar una evaluación institucional y de resultados de la estrategia modelos educativos flexibles*. Bogotá: El Ministerio.
- Coredi. (2004). *Sistema Educativo para el Trabajo Asociado seta*. Rionegro: Litodosmil.
- Coredi. (2005). *Manual de los P3E, Instituto Regional Coredi*. Marinilla: Litodosmil.
- Coredi. (2014a). *Documento marco gestión del PEI, Instituto Regional Coredi*. Marinilla: Litodosmil.

- Coredi. (2014b). *Manual de convivencia social institucional*. Recuperado de: <http://www.coredi.edu.co/images/pdf/MANUALST-2014.pdf>.
- Coredi. (2015). *Guía del docente tutor*. Marinilla. Recuperado de: <http://www.coredi.edu.co/images/pdfcoredi/GUIADOCENTETUTOR2015V1.2015.pdf>.
- Coreducuar. (2010). “Memoria tercer Congreso Nacional de Educación Rural”. Julio de 2010, Medellín Colombia.
- Delors, J. (pres.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Santillana; Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- De Zubiría, J. (2015). *La calidad de la educación bajo la lupa*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz V., M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior (Icfes). Recuperado de: http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/disambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF.
- Duque Daza, J. (2011). El desafío de la interinstitucionalidad como estrategia de gestión en programas de formación avanzada. *Uni-pluriversidad*, 11(3), 53-74. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12432>.

- Franco, J.; Pérez, F. y Arango, E. (2015). *Memorias de las XIV Jornadas II Congreso del Maestro Investigador, Investigar en Educación y Educar en Investigación, Avances y Perspectivas*. UPB. Medellín, Colombia.
- Franco Montoya, J. C. (comp.). (2016). *Ensayos sobre educación en la escuela rural*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gairín Sallán, J., Barrera Corominas, A. y Fernández de Álava, M. (2013). La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE): Una experiencia de cooperación educativa entre países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (61), 109-120. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270647894-La_Red_de_Apoyo_a_la_Gestion_Educativa_Red_AGE_Una_experiencia_de_cooperacion_educativa_entre_paises_iberoamericanos.
- Gómez A., L. M.; Mazo A., E. y Alzate A., R. A. (2014). *Impacto del modelo SETA implementado por el Instituto Regional Coredi en las zonas rurales de Antioquia* (Trabajo de investigación, realizado en el marco de la Maestría de Educación en línea de Educación en el Medio Rural). UCO-Coredi.
- Graduados. (2015). Sistematización encuesta aplicada a graduados del Instituto Regional Coredi, en el proceso de investigación del impacto del modelo Seta, implementado por el Instituto Regional Coredi en las zonas rurales de Antioquia.

- Hernández Díaz, A. (2009). «La formación para la profesión docente: una visión desde la experiencia cubana. Nuevos retos de la profesión docente». II Seminario Internacional RELFIDO. Universidad de Barcelona. CEPES, Universidad de la Habana.
- Isagén y Coredi. (2015). *Informe final convenios n.º 047-0366 y n.º 047-0368*.
- Mazo, E.; Gómez, L. M. y Alzate, R. (2015) *El modelo educativo Seta, un modelo flexible para la población rural*. [Artículo de revisión inédito]. UCO; Coredi.
- Ocampo, J. (2015). *Sistematización de entrevista realizada al profesor Francisco Ocampo Aristizábal, representante legal y fundador de Coredi, en el proceso de investigación del impacto del modelo Seta, implementado por el Instituto Regional Coredi en las zonas rurales de Antioquia*.
- Patrone, A. (1997). *Metodología de formación flexible para pequeños empresarios latinoamericanos*. Montevideo: Cinterfor. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papeles3.2016.pdf.
- Pérez, F. (2016). Polifonías rurales: Voces y narrativas de los maestros rurales sobre el análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño. En J. C. Franco Montoya (comp.), *Ensayos sobre educación en la escuela rural* (pp. 85-118). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

- PNUD Colombia. (2011). *Colombia rural, razones para la esperanza: Informe nacional de desarrollo humano 2011*. Bogotá.
- Pizarro, R. (2001). *Estudios estadísticos y prospectivos. Vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: Cepal
- Soto, O. (2015). Sistematización de entrevista realizada al señor Orlando Soto, secretario de Educación del municipio de Marinilla (Antioquia), en el proceso de investigación del impacto del modelo Seta, implementado por el Instituto Regional Coredi en las zonas rurales de Antioquia.
- Terry G., J. R. (2012). Aproximación al concepto de comunidad como una respuesta a los problemas del desarrollo rural en América Latina. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (18). Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/ccss/22/concepto_comunidad.html.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos, marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Recuperado de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.2016.pdf>> .
- Unesco.(2015).*La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.2015.pdf>.

- Vera Gil, C. A. y Parra Sandoval, F. (1990). Microcentros y formación docente. (Un estudio exploratorio en el departamento del Huila). *Revista Colombiana de Educación*, (21). Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5191>.
- Zapata Peláez, L. J. (2011). *Evaluación de impacto social del proyecto de alfabetización educación básica para jóvenes y adultos en el territorio colombiano* [trabajo de grado]. Fundación Universitaria Católica del Norte y Universidad de San Buenaventura, Medellín. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/handle/10819/618>.
- Zuluaga Garcés, O. L.; Molina Osorio, A.; Velásquez Acevedo, L. y Osorio Vega, D. (2010). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía*, 5(10-11). Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5697/5117.2015>.



LA ASOCIATIVIDAD SOLIDARIA UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA y de Desarrollo Integral del Sistema Modelo Educativo para el Trabajo Asociado (Seta) para las personas de las comunidades rurales

Marcela Miladys Mejía*; **Rubén Darío Urrea Arroyave****;
Elvia Patricia Arango Zuleta***

El aprendizaje está siempre guiado a emprender y transformar el mundo, no a una contemplación de su complejidad, o a la vivencia en éxtasis de sus enmarañadas relaciones. El aprendizaje es social; su beneficio es colectivo.

Batista (2007, p. 91)

El Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (Seta) fue diseñado por la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi)¹ como un modelo educativo flexible de educación para brindar educación

* Administradora de empresas; coordinadora de programas del Tecnológico Coredi; magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: miladys04@gmail.com.

**Licenciado en Educación Rural; especialista en Gerencia Educativa con énfasis en Gestión de Proyectos; vicerrector académico Coredi; magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: rubenurree@coredi.edu.co.

*** Docente Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente e integrante grupo de investigación ser. Correo electrónico: earango@uco.edu.co.

¹ La Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi) es una entidad creada mediante la personería jurídica 069-1992, para prestar los servicios de educación y desarrollo en las comunidades rurales del departamento de Antioquia, su sede principal se encuentra en el municipio de Marinilla.

a estudiantes del medio rural en los niveles de básica secundaria y media, con estrategias semipresenciales, de suerte que puedan combinar actividades académicas con las actividades prácticas, especialmente en los proyectos pedagógicos productivos (PPP) y en los proyectos comunitarios con el fin de que se solventen sin abandonar el trabajo ni el lugar donde viven.

En la articulación del componente académico con las actividades prácticas, CoreDi concede importancia a la asociatividad desde cada uno de los componentes —*organización, conocimiento y producción*— que particularizan su modelo, así, en cuanto a la *organización*, promueve los hábitos individuales de estudio y, el trabajo cooperativo en el que varios estudiantes interactúan para alcanzar una meta común; y el trabajo colaborativo, en el cual los estudiantes son considerados en con el mismo rango de importancia, rotan distintos roles durante la realización de las actividades académicas al igual que en el diseño, la implementación, ejecución y evaluación de los PPP; son reconocidas sus potencialidades, lo cual propicia distintas maneras de participación en la vida académica y se tejen lazos que les permite alcanzar los resultados pretendidos.

Con respecto al *conocimiento*: a) la mayoría de estudiantes conoce solo el territorio donde ha nacido, donde vive, trabaja y estudia, el lugar de donde obtiene determinados saberes independiente de la vida escolar; b) muchos estudiantes presentan precariedades económicas y dificultades geográficas para acceder al estudio en modelos educativos convencionales, pero la disposición de materiales escritos diseñados para el autoaprendizaje, las de herramientas como celulares y

computadoras, y el acceso a conectividad y plataformas virtuales, les permite estar enterados de otras realidades e incentiva en ellos la capacidad reflexiva, crítica y propositiva, y a esto ayuda la manera como los docentes con estrategias tutoriales imparten el conocimiento. No todos cuentan con los mismos medios ni en la misma gama, pero al momento de realizar actividades académicas se agrupan y comparten.

Los conocimientos brindados por seta a los estudiantes se reflejan en la *producción*, pilar en el que se agrupan para planificar PPP, que pueden ser de propiedad familiar o entre pares; lo hacen con un espíritu empresarial y para su inicio reciben insumos de coredi. A ellos se les orienta para llevar una contabilidad básica. Esta aplicación de conocimientos tiene como finalidad que superen problemas cotidianos y mejoren la calidad de vida.

Con la asociatividad solidaria se implementan estrategias pedagógicas colaborativas y cooperativas; con ese componente se tiene la finalidad de instaurar pequeñas cadenas productivas que potencien la permanencia en los territorios, el regreso, la llegada y la visita de otras personas al mismo, no es solo la permanencia de las personas oriundas en su terruño, sino la oferta de otras economías entre las que cabe el turismo, el ecoturismo o la ecurbanización. Ninguna de estas posibilidades es desarrollada en este capítulo, pero son parte de la oferta de Coredi, especialmente a través del Tecnológico², puesto que, para esta organización,

² El Tecnológico también se llama Coredi y brinda educación para el desarrollo en el medio rural.

el trabajo asociado es una alternativa pedagógica y de desarrollo para la población campesina. Con lo asociativo-solidario se pretende potenciar las capacidades de trabajo comunitario y de trabajo en equipo de las personas en los territorios rurales impactados con esta propuesta educativa (Coredi, 2014).

En el mencionado componente asociativo con enfoque solidario se centró el interés de investigación que llevó a la pregunta: ¿qué fundamentos conceptuales, metodológicos y evaluativos requiere el componente asociativo con enfoque solidario para mejorar su apropiación e implementación desde el modelo Seta?

Para comprender lo indagado en la pregunta se identificó material escrito y de fuentes primarias que aproximaran al conocimiento y la argumentación del componente asociativo al interior de la Corporación. El abordaje y tratamiento de la información se realizó siguiendo rasgos —reconocimiento del contexto; indagación de situaciones, contexto, significaciones e intenciones presentes en la vida cotidiana— propios del enfoque cualitativo histórico hermenéutico, de acuerdo con Galeano (2000), como se verá más adelante.

Para no estar ajenos a experiencias cercanas, se construyó un marco referencial atinente al tema asociativo y solidario. Se revisaron los resultados de las memorias del trabajo realizado por la ONG Cooperación Internacional, la cual señala que, a través de procesos educativos solidarios se mejoran las condiciones de vida de las personas, especialmente de las más vulnerables; según el informe, con experiencias de trabajo asociado «la juventud se hace más solidaria, está más informada,

es abierta, responsable y está más comprometida» (Coordinadora de ONG para el Desarrollo, 2008, p. 4). Estas memorias aportan para promover el fortalecimiento institucional, el codesarrollo, la educación y la capacitación laboral en las comunidades locales, mediante un compromiso estable de servicio con mentalidad abierta para enseñar y aprender de los demás. También para destacar la importancia que los jóvenes estén informados y sensibilizados a través de la educación, sobre las injusticias sociales, el atropello a los derechos humanos, pero, sobre todo, para actuar solidariamente buscando el bien colectivo y el desarrollo de las comunidades en armonía con el entorno.

Entender las directrices de la mencionada ONG es importante, por lo cual se rastreó y se halló que, entre los procesos educativos solidarios para mejorar las condiciones de vida de una comunidad, está el cooperativismo, según Ramírez-Díaz, Herrera-Ospina y Londoño-Franco (2016), al cumplir 167 años de historia oficial de su nacimiento, arrojan que tal vez es la forma más grande de organización socioeconómica en el mundo. Según los autores, el cooperativismo ha sido condición para que los seres humanos se defiendan de los animales, de las fuerzas de la naturaleza, preserven la existencia y busquen dominio territorial; ejemplifican distintos períodos históricos a partir del intercambio de productos agrícolas en Babilonia, el culto a los muertos en Atenas; la economía de incas, aztecas y mayas sin individualismo, realizada con fines de previsión y cambiada hacia una actividad centrada en aspectos religiosos a partir de las prácticas implantadas por los colonizadores; también la ayuda de asociaciones privadas cuando no eran protegidas por

el Estado en Roma, las organizaciones para amparar los intereses comunes de los artesanos de los faraones en Egipto, las asociaciones de ahorro y crédito surgidas en la dinastía Chou de China hacia el siglo XII. Con la revolución industrial esta práctica económica favorece el capitalismo e incorpora términos como desarrollo social de los trabajadores.

Ese panorama es ampliado y profundizado con estudios más recientes; así, Estivill (2015) en la introducción a *Asociarse para el bien común. Tercer Sector, Economía Social y Economía Solidaria*, libro que es autoría de Jean Louis Laville, la debilidad e incapacidad de la democracia para poner límites a la economía, situación relacionada con la violencia procedente de un mercado sin regulación y de un Estado incapaz de solucionar los problemas que degradan el medio ambiente mundial, fruto de los incontrolados flujos financieros. Destaca un hilo histórico del asociacionismo caracterizado por un componente cooperativo y un componente colaborativo, identificados en tres períodos correspondientes a: 1) la creación asociativa integrada a la institución democrática; 2) despliegue capitalista discriminativo de las asociaciones, y 3) pujanza de la intervención pública para integrar el asociacionismo. Según el autor, abundan los estudios sobre los movimientos cooperativos y se presenta opacidad histórica del asociacionismo, considerado la base de la economía social y solidaria. Los principales reflejos de estas economías se dicotomizan en dos Américas: Norte, caracterizada por luchas de igualdad de negros y mujeres subyugados, y Sur con múltiples expresiones de economía ligada a la descolonización, a la economía

popular, a las culturas indígenas, y en menor escala, al cooperativismo y al mutualismo.

En cuanto al mutualismo, afirma Pere Solá (2003) que se trató de un movimiento originado en la Península ibérica y Europa en la era industrial, y que tomó cuerpo en América Latina desde mediados del siglo XIX. Esta fue una forma colectiva de organización popular que creció y se potenció durante las tres primeras décadas del siglo XX con la intención de conseguir fines comunes no individuales. La mutualidad busca hacerse cargo de riesgos o consecuencias negativas de las personas asociadas, para ello, uno de sus principios es institucionalizar redes y mecanismos de ayuda que tienden a desaparecer en la actualidad como consecuencia de la globalización neoliberal, y que tiene entre las maneras de afrontarlo la recuperación de una cultura política que favorezca la economía social que supere el folclorismo actual que suele caracterizarle.

Un salto hacia el uso del significado de una economía solidaria en la actualidad, llevó a entender que, en Venezuela, Bastidas-Delgado y Richer (2001) analizaron contextos de utilización de términos como organizaciones de desarrollo social, economía popular o solidaria, tercer sector, etc., con los cuales se alude a organizaciones cuyas prácticas no caben en las lógicas convencionales del sector privado tradicional ni en el sector público. Señalaron que el término «economía social» fue principalmente utilizado en el mundo francófono en el siglo XIX, y consecuencia de la crisis del modelo de desarrollo fordista, fue actualizado hacia 1980 para aludir a un enfoque alternativo que enfrenta la problemática social al estudio de la

economía, se basa en la democracia y el empresariado colectivo y, reconoce las dimensiones sociales de la economía, no solo sus finalidades económicas.

En Ecuador, Cobas-Molina y Díaz Córdova (2014) analizaron documentos para conocer el impacto del crédito de desarrollo humano asociativo como herramienta para el empleo, el desarrollo humano y la calidad de vida. El crédito de desarrollo humano asociativo es considerado en América Latina una economía alternativa basada en economía social y solidaria. Los investigadores registraron en fichas de observación características de los beneficiarios, proyectos emprendidos, actividad productiva, nivel de satisfacción, monto y tiempo del crédito e ingresos mensuales, etc.; compararon varios estudios con niveles porcentuales diferenciales de ganancias procedentes especialmente de mujeres y otros asociados a materias primas como actividad agrícola, manufactura, producción porcina y calzado.

Con esos panoramas comunes, en Colombia se halló una investigación realizada en Pasto en el año 2010, que analiza experiencias de educación y cultura solidaria con el objetivo de comprender las prácticas de educación y cultura solidarias existentes en el departamento de Nariño, con el fin de aportar a la fundamentación y construcción de un modelo de educación solidaria en el ámbito regional. No fue un trabajo centrado en educación formal, pero aporta al modelo de CoreDi por las categorías de análisis consideradas: concepciones de economía solidaria, educación y cultura solidaria, contenidos impartidos con frecuencia, metodologías utilizadas,

características de los grupos poblacionales atendidos, formas de enfrentar los problemas detectados, fortalezas y debilidades de los procesos de formación y cultura solidaria. Ese trabajo deja sugerencias para la transversalidad del currículo con temas alusivos a la solidaridad y la democracia, de acuerdo con las diferencias socioculturales de las comunidades, las necesidades de los participantes como base de las decisiones educativas y los procesos que acrecientan el sentido de identidad y pertenencia hacia lo comunitario.

En el departamento de Antioquia se encontró y revisó la investigación de análisis cuantitativo realizada por Sánchez Otero (2010) para la Confederación de Cooperativas de Colombia (Confecoop-Antioquia), acerca del estado de los colegios cooperativos, la cual resaltó entre sus reflexiones, que: «la educación puede propiciar tierra abonada que produzca el cambio o pueda generar actitudes que conviertan esta tierra en un lugar repleto de espinas y abrojos. Si no hay cooperación en la escuela formal es muy difícil que tengamos tierra abonada» (Sánchez Otero, 2010, p. 58); la investigación entrega recomendaciones para mejorar la situación de estas instituciones ante la crisis generada por la poca cultura solidaria que hay en las comunidades.

De la región del Oriente se revisaron las memorias del Encuentro Local de Organizaciones Solidarias, realizado en el municipio de Rionegro el 14 de julio de 2012. De ese material se tomó de la ponencia de Pérez titulada «Economía y cultura, un camino», la invitación del autor para que las organizaciones solidarias y las

administraciones municipales realicen un trabajo serio y continuado y hagan de la acción en colectividad un punto prioritario de las agendas de trabajo; refirió la acción colectiva para destacar que se trata de un proceso social, cultural y solo secundariamente económico, enfatizó la importancia de que, al aplicar «la energía comunitaria transformada en factor de desarrollo económico, social, cultural y político, [es] avance hacia su consolidación como estrategia del desarrollo del municipio que se habita» (Pérez, 2012, p. 2).

Los anteriores planteamientos acerca de la cooperación en la escuela y en el entorno enfatizan los procesos sociales y culturales más que asuntos económicos, como se diera en los comienzos de estas prácticas. Esas miradas motivan la búsqueda de estrategias académicas, sociales, económicas y productivas de trabajo solidario, cooperativo y colaborativo para que los estudiantes desplieguen capacidades, se proyecten y permanezcan en su contexto comunitario.

Otros documentos revisados fueron: «Colombia territorio rural: Apuesta para una política educativa para el campo»; «Misión para la transformación del campo» y el punto número uno de los diálogos de paz entre el Gobierno y las Farc en La Habana —«Política de desarrollo agrario integral»—. Esos materiales son parte de los lineamientos de política pública para el sector rural y lo que dejan ver con relación al trabajo es una mezcla de solidaridad y fin economicista cuya materialización queda sin esclarecer.

Al tratarse de una estrategia escolarizada para personas habitantes en el medio rural, es importante

citar a Celestin Freinet, pedagogo francés quien, de acuerdo con González (1988), nació y vivió en un contexto rural hasta llegar a la vida escolar. El estilo de educación al que fue sometido lo privó de las experiencias de contacto con la naturaleza. En la juventud, la coyuntura de la Primera Guerra Mundial llevó a que le otorgaran el título de maestro de primera enseñanza, sin que hubiera terminado el proceso de formación y terminó enfilado como oficial de infantería, donde fue herido en un pulmón, lo que le dejó secuelas por siempre. Hospitalizado y convaleciente, llevó la energía eléctrica a su pueblo natal y antes que pensionarse como herido de guerra, solicitó autorización para ejercer como maestro de primera enseñanza con estudiantes hijos de proletarios en el medio rural. La observación, reflexión y búsqueda de alternativas para superar las deficiencias de sus conocimientos pedagógicos y didácticos, confrontadas con la enseñanza tradicional, le hacían buscar alternativas para adaptar la enseñanza a las cualidades de los estudiantes y a la formación autodidacta; entre sus principales inspiradores destacan Rabelais y Pestalozzi. Concurrió y aprobó como profesor de letras, más al realizar y aprobar todos los procedimientos, las confrontaciones con la pedagogía dominante le hicieron volver a la primera escuela. En su trasegar, participó en el sindicato de Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas; allí se nutrió con los postulados del materialismo dialéctico marxista; asimiló aportes de Montessori, Decroly, Sorel y Wells, e implementó una amplia y variada actividad cultural, agrícola y de imprenta, en aquella escuela rural, cada vez, más abierta al mundo.

También los aportes de la médica Montessori contribuyen al tema, puesto que cuestionó las prácticas educativas memorísticas y motivada en que las personas logaran aprender, promovió el contacto con objetos concretos y el encuentro con el ambiente; método que ha constituido una provocación para el aprendizaje de los niños, relevar el papel de la educación y sus contribuciones a la autonomía, el lenguaje y el autocuidado.

De Adorno (1998) se consideraron aportes acerca de educación y formación: «Llegar a la mayoría de edad es la posibilidad de emancipación concretamente a la formación» (p. 120), postura asociable con la mayoría de edad planteada por Kant, la cual no es otra que alcanzar autonomía, lo que de paso pone en entredicho el papel de la educación dirigida a la socialización para enfatizar en el carácter crítico, ético y político de la misma. De igual modo se valoraron contribuciones de Habermas (1999) con relación a la exposición de intereses entre quienes participan de la interacción para que los miembros de una comunidad se empoderen a partir de conquistas ganadas, de conocimientos y metodologías conducentes a las mejores decisiones y acciones políticas para su desarrollo, al igual que de Freire (2007) con respecto al protagonismo de las personas para una sociedad más justa, una sociedad que se emancipe. De ese modo, teoría y pedagogía crítica y educación popular fueron guía en esta investigación, al identificarse con la filosofía de Corelli y ser considerados en la tradición pedagógica y crítica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, convergentes en ayudar a los campesinos a superar sus limitaciones en materia educativa.

Se consideró la ruralidad, las ruralidades y el desarrollo rural, a partir de una sustantivación de territorio, de un intento por comprender las transformaciones que rebasan los límites convencionales y dan cabida a un enfoque integral, transdisciplinario, de autogestión y con un pensamiento global para actuar localmente, lo que, implica resignificar el territorio sin limitarlo a espacios físicos ni administrativos ni geográficos, y al mismo tiempo, admitir lógicas campesinas que desde las necesidades y potencialidades de quienes conforman las comunidades, gestan otras propuestas de organización y de economía social.

Los cuestionamientos acerca del significado y de las implicaciones del término desarrollo ligado a intereses de la cultura y del sistema productivo occidental, aún están en discusión, sin embargo, atendiendo a que ese debate no será resuelto por nosotros y a que al mismo tiempo integramos instituciones de carácter privado confesional, para efectos de la investigación se tomó la concepción de desarrollo del pensamiento social de la Iglesia (PSI), para la que el desarrollo es más que el crecimiento económico; para que sea integral es necesario que promueva a todo hombre y a todos los hombres, porque es individual y del total de las personas en todas sus dimensiones, conforme lo planteara Benedicto XVI.

Con esa visión se consideraron aportaciones de organizaciones sociales como la de Fourier (1989), quien planteara una alternativa cooperativa en la organización social llamada falansterios, para referirse a las comunidades de producción en la búsqueda de un sistema igualitario, y a quien se le juzga como utópico

por el deseo de practicar la justicia y la igualdad; de Max Neef (1993) se estimó su propuesta de desarrollo a escala humana, centrado en la identificación de necesidades básicas y sus satisfactores, tema que no solo compete a la psicología y la filosofía, sino a distintas disciplinas políticas; de Amartya Sen (2000) se analizó el enfoque de desarrollo de capacidades y la expansión de la libertad, al igual que los vínculos entre distintas pobreza y el desarrollo de capacidades; y de Razeto (2017), su propuesta de economía para la solidaridad fundada en pobreza económicas de las personas, miradas como el camino para pensar y proyectar procesos transformadores eficaces y profundos para todos.

Trabajo de campo

Este apartado articula, de manera sintética, implicaciones del marco referencial, puesto que dio ruta para emprender el trabajo de campo, técnicas, instrumentos y procedimientos implementados y algunas emergencias posteriormente ampliadas en hallazgos. La información se obtuvo por medio de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, las primeras aplicadas a directivos de Coredi y las segundas a estudiantes y tutores de la misma entidad; los instrumentos de ambas técnicas fueron diseñados y validados con la asesora de investigación. Con una guía de revisión documental se obtuvo información acerca del tema de búsqueda en el diseño curricular y en archivos de la secretaria académica. Al cruzar la información obtenida con el marco referencial y los lineamientos de política para educación y desarrollo rural, emergieron las siguientes categorías: asociatividad como fundamento de Seta; procesos socioeducativos

y populares en los orígenes de Seta; formación del talento humano para la ruralidad; apropiación e implementación del componente asociativo con enfoque solidario; organización y formación solidaria para la comunidad educadora rural de CoreDi; y políticas de gobierno en el contexto de la educación y el desarrollo rural del momento y su relación con el componente asociativo solidario de Seta.

Asociatividad como fundamento de Seta

Se trabajó con tutores de Marinilla, El Peñol y un grupo procedente de distintos municipios de Antioquia. Los tutores de Marinilla y El Peñol se subdividieron en tres grupos, teniendo como criterio el tiempo de permanencia en la institución: tutores antiguos, tutores de etapa intermedia de permanecía en la institución y tutores nuevos. Al grupo conformado por tutores de varios municipios no se les aplicó el criterio, pues no se encontraron diferencias sustanciales de permanencia en CoreDi. De la aplicación de entrevista semiestructurada colectiva, las tendencias se relacionan a continuación:

Respuestas de 13 tutores del municipio de Marinilla

Tutores antiguos: Los estudiantes adquieren conocimientos, y a su vez, comparten con la familia, la comunidad y los compañeros a través de los PPP.

Tutores de etapa intermedia: Posibilita que los estudiantes trabajen proyectos grupales, fortaleciendo el trabajo en equipo con aplicación en áreas del conocimiento (transversalidad).

Tutores nuevos: Posibilita el trabajo en equipo.

Las respuestas de los tutores antiguos no precisan situaciones ni contextos, sino que son nociones generales centradas en el pilar Conocimiento, lo cual puede implicar contenidos declarativos faltantes de procedimientos para su aplicación y su consecuente comprensión. Las respuestas de los tutores de etapa intermedia acogen nociones del pilar Organización sin fundamento, y las respuestas de los últimos dejan ver un carácter funcional, acentuado en la posibilidad de actuar sin expresar qué es. En el total de respuestas se aprecia vacío de significado, lo cual afecta la magnitud de este componente. Fue común en sus respuestas mencionar la educación como pretexto para intervenir en y con la familia y la comunidad por medio de los PPP.

Respuesta de 15 tutores de El Peñol

Para los tutores antiguos, con la asociatividad como fundamento de Seta, se busca que el estudiante desarrolle capacidades y habilidades para el trabajo, el emprendimiento y la cultura del ahorro. Con este modelo se busca que el estudiante se apropie de su contexto y se sirva de él, mirada que requiere reflexión y análisis, porque: a) el enfoque de competencias de quienes responden antepone y sobrepone el carácter económico al social, contrario a lo que busca la Corporación; b) aunque la cultura del ahorro guarda relación con asociatividad, no son sinónimas; y c) la apropiación del contexto es para todos sin distinción.

Concepción de educación asociada al aspecto solidario, de trabajo en equipo y comunitario

Respuestas de 11 tutores de diferentes municipios de Antioquia

Las respuestas fueron obtenidas de un representante por cada uno de los municipios: Argelia, Heliconia, Sonsón, Concepción, Ituango, San Luis, Santa Bárbara, Puerto Berrío, Caracolí y San Pedro de los Milagros. Coincidieron en que es una alternativa para trabajar y estudiar; una oportunidad para proyectarse como emprendedores en las comunidades. Una búsqueda para que las comunidades tengan un trabajo solidario enfocado en la organización.

Las respuestas se interpretan en dos vías. Una vía refleja la intención inicial del modelo Seta, es decir, procesos socioeducativos contextualizados y en sintonía con el territorio, que lleven a la práctica los aprendizajes a través de la organización comunitaria, ya sea en grupos juveniles, juntas de acción comunal u otras organizaciones de base, también de la producción mediante los PPP (Coredi, 2014), para asegurar, como expresan Civís, Longás, Longás y Riera (2007), que «la educación no puede estar hecha de misiones solitarias porque debe comprender por encima de todo, la influencia conjunta del medio ambiente o entorno» (p. 23).

El concepto de educación en los tutores refleja el principio pedagógico del modelo: relación familia-escuela-comunidad; como exponen Vargas Gaviria y Gil Castaño (2009), la corresponsabilidad, entendida la educación más que la escuela como un derecho y un deber, una responsabilidad de todos los agentes y escenarios físicos y sociales; una comunidad educadora que aprende y al mismo tiempo enseña, que permea y

es permeada por el contexto, brinda posibilidades de participación y responsabilidad para todos los actores, de suerte que las personas sean críticas y responsables de sus procesos, emprendan acciones y decidan sus planes de vida en los aspectos personal, familiar y comunitario.

La otra vía en la interpretación de las respuestas guarda relación con su carácter crítico, que lleva a cuestionar: ¿qué es lo problemático y novedoso al afirmar que es una alternativa para trabajar y estudiar? ¿Qué hace que la educación asociada a la solidaridad, al trabajo en equipo y comunitario sea una oportunidad para proyectarse como emprendedores en las comunidades? ¿Es el emprendimiento cuestión de lanzarse a formular y desarrollar proyectos o es contar con una plataforma básica, que ajustada a las potencialidades del territorio permita continuar desplegando las capacidades humanas? ¿Qué hace que ser emprendedor pueda asumirse como sinónimo de una economía solidaria y por qué? La ambigüedad de las respuestas genera inquietud y lleva a preguntarse ¿qué tan claras están las personas con relación a las pretensiones de Coredi respecto a la economía solidaria? Estas son inquietudes para que los integrantes de esta Corporación ahonden sus reflexiones y el sentido de sus prácticas.

Respuestas de los estudiantes sobre la categoría asociatividad como fundamento de Seta

En dos vistas a las veredas La Asunción del municipio de Marinilla y El Chilco del municipio de El Peñol, se entrevistó por subgrupos a estudiantes de aula multigrado de educación básica y media y después se realizó plenaria.

Para los estudiantes del municipio de Marinilla, la asociatividad fomenta el trabajo en grupo para adquirir conocimientos, propicia realizar actividades por fuera de la institución e implementar PPP como espacio para generar empresa. Quienes estudian en la vereda El Chilco, consideran que lo asociativo permite estudiar conjuntamente para mejorar conocimientos y mejorar las actividades laborales.

De sus respuestas cabe destacar el valor atribuido a las actividades pedagógicas orientadas y acompañadas por los tutores, al igual que la estrategia de trabajo en grupos para adquirir conocimiento; apreciación que sustentan teóricos del aprendizaje colaborativo como Ramírez y Rojas (2014), al expresar que «la construcción colectiva del conocimiento adquiere más relevancia y trascendencia en la vida académica, personal y social de los estudiantes, porque cada estudiante adquiere una responsabilidad con su propio aprendizaje y con el aprendizaje del grupo del cual forma parte» (p. 95). En el mismo sentido, Magallanes (2011, citado por Ramírez y Rojas, 2014) afirma que, en la sociedad es cada vez más frecuente la necesidad de que los estudiantes trabajen de manera colaborativa para alcanzar mejores resultados, superar diferencias intelectuales y culturales, cultivar la salud mental y emocional y propiciar el crecimiento de la integridad personal.

Las respuestas de tutores y estudiantes revelan la importancia de clarificar los significados de la asociatividad como fundamento del modelo Seta, toda vez que el camino abonado deja señales acerca de lo que requiere mejoras en los procesos educativos en las comunidades por parte de CoreDi. No basta con decir

qué propicia académicamente este tipo de trabajo ni significarlo indistintamente desde cualquier enfoque, sino asumirlo, implementarlo y promoverlo como pretende esta institución.

Procesos socioeducativos y populares en los orígenes de Seta

Esta categoría surgió de la información obtenida en las entrevistas al fundador de Coredi, el presbítero Francisco Ocampo Aristizábal³, y al sociólogo que vivió de cerca el proceso de traslado del municipio de El Peñol, Juan Fernando Mesa; también de la revisión documental de los archivos de la Corporación para hallar sustentos acerca del tema. El hallazgo que llamó la atención está relacionado con los procesos socioeducativos y populares que precedieron el nacimiento de Coredi y más adelante del modelo Seta.

La información da cuenta que desde 1970, a raíz del proceso social generado en el municipio de El Peñol (Antioquia), por el embalse de sus tierras y el reasentamiento del pueblo para la construcción de una central hidroeléctrica, la Iglesia católica representada especialmente por el presbítero Ocampo y algunas personas de la sociedad civil, acompañaron y orientaron a los habitantes para que el impacto de ese megaproyecto no destruyera completamente el tejido social y cultural coexistente. Allí habitaba un alto porcentaje de campesinos.

³ Presbítero Francisco Ocampo Aristizábal, fundador de Coredi y de las organizaciones filiales, líder social y religioso del Oriente antioqueño; comprometido con la educación y el desarrollo de comunidades y territorios rurales.

En este escenario de desplazamiento de la población, el sacerdote inició un proceso de educación y desarrollo que se denominó «la formación para el trabajo de los campesinos y la reducción del analfabetismo» (Seta, 2014, p. 6). Con los temas académicos básicos brindaba formación para la asociatividad y la economía solidaria, como lo expresa el siguiente fragmento del documento antes referido: «Se procuró orientarlos hacia prácticas de economía solidaria y conocimientos mínimos de lectoescritura, matemáticas, geografía local y regional, organización comunitaria y solidaridad cristiana» (p. 6).

Lo señalado evidencia que los procesos de organización y promoción de la comunidad, estaban presentes en el fundador de Coredi desde años atrás (década de 1970), y primero que la educación formal, más aún, esta tenía importancia si estaba acompañada de otros elementos necesarios para afrontar el contexto y permanecer en él, como eran la formación para la asociatividad, la formación en economía solidaria y en liderazgo social.

Formación del talento humano para la ruralidad

Para responder a los retos de la educación rural y del modelo de Coredi en particular, la formación de los docentes y tutores como profesionales de la educación, como orientadores de procesos comunitarios y de desarrollo del territorio rural, demanda discusiones acerca de intencionalidades de la formación y cualificación con estrategias pedagógicas y evaluativas que satisfagan las necesidades educativas de la población, incluyendo la formación permanente. En ese

aspecto se comparte lo expresado por la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (2008, citada por Colombia. Ministerio de Educación, 2013): «Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños» (p. 9).

En esta categoría se recogen los resultados de las respuestas de los tutores al interrogante sobre la orientación inicial y formación recibida en el modelo; respondieron 13 tutores del municipio de Marinilla, 15 tutores del municipio de El Peñol y 11 tutores de diferentes municipios de Antioquia.

Los resultados muestran que las orientaciones y la formación para trabajar el modelo son cada vez menos, los tutores con mayor trayectoria recibieron formación y orientación, los tutores nuevos expresan no recibir la orientación ni la formación en el modelo; en algunos casos el coordinador de campo o municipal solo realizó inducción en el tema. De aquí unos retos para la institución relacionados con la formación continua de tutores, y en general, del personal colaborador en la implementación y sostenibilidad del modelo; al mismo tiempo unos desafíos, dada la integración de sedes satelitales en instituciones educativas centrales, lo cual trae consigo el predominio de una propuesta pedagógica sobre otras, y consecuentemente, de unas maneras de concebir, materializar y dinamizar dentro de cada territorio el conjunto de relaciones internas y externas subyacentes a la lógica de la formación del estudiantado.

La revisión documental al archivo de desarrollo humano y de la secretaria académica de la institución reafirmó sus esfuerzos para tener un equipo de trabajo cualificado en/para ruralidad⁴, mas, estos esfuerzos no garantizaron la consolidación y continuidad del proceso, como se observa en la siguiente tabla, donde paulatinamente el número de profesionales con perfil para educar en el medio rural y de acuerdo con el modelo, disminuye de manera considerable, entre otros motivos, por la movilidad de estos al sector oficial (ver tabla 1).

En términos cuantitativos, la movilidad laboral de los tutores, 7 % en 2008 y 21 % en 2015 fue baja, los demás años por encima del 30 %; caso excepcional 2012 con 47 % y 2013 con 52 %, niveles sumamente altos, lo que implicó iniciar esos respectivos períodos de cero con relación a los procesos de formación para educar en el medio rural y para apropiar el modelo. En la revisión documental no se hallaron evidencias de planes de formación ni de capacitación para tutores nuevos en los últimos cuatro años, incluyendo el 2016. Cualitativamente, la movilidad, al igual que la falta de formación y de cualificación, afectan tanto el acercamiento a los contextos rurales de donde proceden los estudiantes como el entendimiento de las dinámicas humanas, comunitarias y contextuales, así mismo, compromete la comprensión y materialización de Seta, puesto que posee intencionalidades al

⁴ Coredi realizó convenios con instituciones de educación superior como la Universidad Católica de Oriente (uco), la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (Fundae) para la formación de tutores como licenciados en educación rural.

Tabla 1. Tutores de Coredi 2008-2015 (continuidad, nuevos y retiros).

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Tutores 310	Tutores 297	Tutores 305	Tutores 289	Tutores 345	Tutores 377	Tutores 368	Tutores 402
23 tutores no continuaron en 2009	125 tutores no comunicaron en 2010	133 tutores nuevos. 48 no continuaron en 2011	29 tutores nuevos. 106 no continuaron en el 2012	164 tutores nuevos. 87 no continuaron en 2013	119 tutores nuevos. 88 no continuaron en 2014	77 tutores nuevos. 91 no continuaron en 2015	124 tutores nuevos
7%	42%	37%	36%	47%	52%	21%	31%

Fuente: Elaboración propia tomada de los informes de gestión de la Oficina de Desarrollo Humano de Coredi, entre los años 2008-2015.

momento de interactuar con los estudiantes, difiere de que sea la misma propuesta y de que se marche en lo buscado por la institución. Aquí la importancia de volcar la mirada sobre los docentes-tutores como motor principal para soportar la propuesta de formación y sobre los estudiantes confiados a la práctica educativa; pero como eso es lo que a lo largo del tiempo ha hecho CoreDi, surge un nuevo elemento: la importancia de los recursos —de toda índole— adecuados y suficientes para materializar la misión por medio de la propuesta formativa.

Cruzada la información hallada en los documentos, con lo expresado por los tutores nuevos respecto de no haber recibido capacitación inicial, da cabida para señalar que en los últimos años la orientación y la formación han sido insuficientes y débiles, puesto que ha recaído en coordinadores de campo o municipales, no en directrices ni en capacidades ni en establecimiento de procesos institucionales. Lo anterior es delicado al considerar con Luzuriaga (1959), que el docente es factor decisivo en la educación, su formación constituye el eje de su personalidad profesional; más aún, el docente es responsable voluntaria o involuntariamente; consciente o inconscientemente, del acontecer en el aula, de la acción formativa para el despliegue de capacidades de los estudiantes y de sus dinámicas interrelacionales en aras de la solidaridad con reconocimiento simultáneo de sus diferencias. El resultado sobre la poca formación en el modelo riñe con la buena concepción de los tutores sobre lo asociativo en la primera categoría analizada, dando cabida a que cada tutor lo entienda a su manera.

Apropiación e implementación del componente asociativo con enfoque solidario

Entendida la *apropiación* como define la Real Academia Española: acción y resultado de tener para sí alguna cosa haciéndose dueño, esta acción al igual que la implementación del componente solidario, ameritan la práctica concebida y llevada a cabo a partir de acciones voluntarias de los participantes interesados en aprender y conocer, como propone (Camacho, 2006). La implementación es un proceso a través del cual se apropia un saber que entra en la práctica social, recomponiéndose en una lógica diferente de lo inicial, implica que en la apropiación del proceso de Seta no basta con transferir información sobre el modelo a tutores y estudiantes, sino que es necesario redefinir el papel de estos actores en el desarrollo del mismo para que se produzcan cambios importantes en las prácticas pedagógicas y en los procesos socio-comunitarios en general, situación que amerita revisión de los resultados sobre la formación y orientación en el modelo, analizados en el apartado anterior, lo cual implica discusiones, argumentos, lecturas contextuales e implementación de estrategias que aseguren lo pretendido.

En cuanto a la *implementación*, según la Real Academia Española, se entiende como la acción de poner en práctica una teoría o contenido académico. En este sentido la investigación se enfocó en revisar la metodología y demás actividades que se realizan en campo para llegar a las comunidades rurales con la propuesta educativa. Los tutores entrevistados

referenciados en el primer apartado del capítulo, en un 66 % coinciden en manifestar que, para una correcta implementación, es necesaria la asesoría de un profesional agropecuario y mayor capacitación para trabajar los PPP y lo asociativo y solidario; el 33 % restante manifestó importante el acompañamiento en sitio por parte de directivos docentes, la asesoría pedagógica, la motivación y los estímulos a los tutores.

Los directivos entrevistados manifestaron que «es necesario hacer una mejor aplicación del componente asociativo y solidario, más allá de una teoría fría, mayor citación en cada contenido, en cada área, haciendo representación del concepto de asociatividad en los festivales de logro⁵ (...) incidir desde intencionalidades temáticas, para que la gente apropie culturalmente (...) abrir más espacio de aprendizaje a los padres y madres de familia (...) por ejemplo en escuela de padres (...)», según Nelson Vaca, directivo de Core di.

Los anteriores aportes son importantes para diseñar y poner en práctica el mejoramiento académico y comunitario, sumados a la reiterada solicitud de mayores espacios de capacitación de docentes-tutores, tema recurrente, especialmente en las categorías tres y cuatro, situación que demanda de la institución ajustes curriculares consonantes con los propósitos, procesos y alcances de las diferentes áreas de gestión.

⁵ El festival de logros es una actividad pedagógica que convoca a los estudiantes de Core di generalmente en la cabecera municipal para mostrar actividades significativas, especialmente de los PPP.

Organización y formación solidaria para la comunidad educadora rural de Coredi

Con el propósito de conocer qué y cómo se viene trabajando en el pilar referido a la Organización y a la formación para la solidaridad, se indagó por medio de las entrevistas a los tutores participantes acerca de las actividades pedagógicas y metodológicas que realizan para fomentar el espíritu asociativo y solidario de los estudiantes en la comunidad, en resumen, manifestaron que sus actividades en este aspecto se encaminan a:

* Revisión periódica de los proyectos productivos.

* Trabajos grupales y ampliaciones sobre los temas propuestos en las guías de autoaprendizaje.

* Vinculación con las actividades que se realizan en los centros educativos.

* Asignación de actividades al proyecto productivo grupal.

* Aportes al fondo de solidaridad para contribuir a cubrir necesidades de la misma comunidad.

* Fomento del trabajo en equipo.

* Realización de actividades prácticas cooperativas.

* Articulación con los contenidos académicos del plan de estudios.

Las respuestas de los estudiantes acerca de las orientaciones recibidas para participar en organizaciones solidarias se pueden resumir en las siguientes intervenciones:

«Por parte de los tutores recibimos una capacitación para participar en la Junta de Acción Comunal (JAC), y en grupos ecológicos...» (Estudiantes Marinilla).

«Es una buena orientación porque nos animan a la JAC, Para dar aportes a la comunidad» (Estudiantes El Peñol).

La importancia de las actividades realizadas por los tutores no niega la ausencia de un hilo común, afirmar que todos están orientados hacia la *organización* difiere del sentido de la misma y de sus contribuciones para lograr la reflexividad, el carácter crítico y propositivo de los estudiantes: en las actividades prima un

direccionamiento de afuera hacia adentro, de lo que surge la inquietud por la apropiación alcanzada por cada participante. En cuanto a las respuestas de los estudiantes, la orientación hacia compromiso comunitario acorde con el espíritu corediano, afianza su participación en esas instancias.

Las respuestas de ambos grupos de participantes dejan implícitos los propósitos del modelo con diferentes énfasis, lo común es incidir en los procesos comunitarios por fuera de la escuela, relación que con el contexto tiene soporte en la educación y la pedagogía, la cual resalta el valor de estas actividades, al disolver límites entre escuela, educación y vida, llevando la educación por fuera del espacio físico, potenciando proyectos solidarios en comunidad, como propone Sileoni (2014) refiriéndose a los proyectos socio-comunitarios solidarios (PSCS):

Brindan a los estudiantes la oportunidad de conectar actividades y resultados tangibles con las necesidades de cambio. A través de ellos, tienen la posibilidad de analizar la vinculación entre problemas emergentes y cuestiones estructurales, entre las necesidades sociales y las situaciones de injusticia social y económica y también la necesaria conexión entre la acción social y el compromiso ciudadano y político (p. 17).

En cuanto a la articulación de las actividades comunitarias con los contenidos académicos, reseñadas por los tutores y siguiendo al mismo Sileoni (2014), también se pueden soportar desde los PSCS, por ser esta una estrategia importante y necesaria, dado que tienden a generar espacios alternativos de

aprendizaje, distintos de los compartimentados de las asignaturas tradicionales y a permitir efectivos vínculos multidisciplinarios e interdisciplinarios, por lo que se convierten en un antídoto contra un currículo excesivamente fragmentado y una manera diferente de habitar el aula (p. 18). «Por último (...) creemos que lo fundamental de estos proyectos es que promueven un genuino sentimiento de pertenencia de los alumnos en los procesos de transformación de la sociedad» (p. 6).

Sobre la necesidad de trabajar por lo solidario, es importante mencionar el aporte realizado al Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018 por la Red de Integración de la Economía Social y Solidaria (Redess Colombia)⁶ 2014, en el cual se plantea que el país «necesita ampliar el bienestar de su población, consolidar su capital social, fortalecer sus instituciones y democratizar la vida social, política y económica de la Nación», para lo cual:

Es necesario reconstruir los lazos de confianza rotos por tantas décadas de violencia, en tal sentido la SOLIDARIDAD es fundamental, ella implica el reconocimiento y la aceptación del otro, es una fuerza social que genera sentido de pertenencia, responsabilidad hacia los demás, es un bien común que solo se acrecienta usándolo (Redess Colombia, 2014).

En este sentido, la educación está retada y desafiada a fortalecer las capacidades solidarias y asociativas que se desarrollan y consolidan en la práctica social

⁶ Integrada por diversas organizaciones cooperativas, mutuales, fondos, JAC, universidades, y por el Instituto de Economía Social y Cooperativismo (Indesco), de la Universidad Cooperativa de Colombia.

y educativa, lo que implica directrices y compromisos fuertes de los sectores público y privado para promover la formación en solidaridad y economía solidaria a través de la educación formal, igualmente, motivar hacia los emprendimientos solidarios, para que la aplicación de la Ley 1014 no conduzca al individualismo y a reproducir y perpetuar una economía capitalista.

La revisión documental permitió conocer algunos aspectos de la evaluación institucional en el tema de organización solidaria; se analizaron resultados de la última evaluación institucional (2015) bajo los criterios de actualidad y participación amplia de la comunidad educadora —estudiantes, padres y madres de familia, líderes de la comunidad, autoridades educativas y los tutores—. En la evaluación del área de gestión a la comunidad, ítem *proyección comunitaria*, el resultado fue 3,4 en una escala 1 a 5; las valoraciones más bajas fueron participación de los estudiantes y personal de Coredi en grupos organizados en la vereda y el municipio con 3,4; y el aporte de los graduados en las actividades académicas, productivas y de proyección comunitaria con 2,7.

Las valoraciones de los indicadores se tomaron de las utilizadas en Coredi: *alto* (A), *sobresaliente* (S), *básico* (B), *aceptable* (Ac). De 364 respuestas tomadas del consolidado de la evaluación de gestión, se presenta la siguiente discriminación:

Para 123 participantes (33.7 %) las actividades comunitarias que se realizan en el municipio responden a lo planteado en el PEI, especialmente desde la

filosofía institucional y su valoración fue a-s. La misma valoración fue alcanzada por las respuestas sobre la vinculación de las familias y la comunidad por medio de los PPP para el emprendimiento, como se pretende desde el PEI, 119 respuestas para un 33,6 %. Unas 123 respuestas (33,7 %) concuerdan en que el servicio social estudiantil realizado por los estudiantes de la educación media beneficia a la comunidad, para un indicador a-s, y para 111 (33,4 %), la participación de los estudiantes y personal de Coredi en la vereda y el municipio es A-S.

Con una valoración *básico-aceptable* fue considerado el aporte de los graduados en las actividades académicas, productivas y de proyección comunitaria de la institución en el ámbito local, acorde con 88 respuestas (22,7 %). Por el rango de calificación, el promedio fue 33,4 % para A-S. Hecho lo anterior, se comparó el área de gestión de la comunidad con las demás áreas evaluadas, sin hallar diferencias en los resultados; su promedio está por encima del área de gestión administrativa.

En suma, los resultados de la evaluación institucional muestran la predisposición de la comunidad educadora sobre el componente asociativo, a su vez, refleja las dificultades de apropiación halladas y descritas en apartados anteriores.

La mutual Vidasol como espacio de organización, formación y participación solidaria

Como una de las estrategias para trabajar la cultura de la organización social y comunitaria del ahorro y del espíritu solidario, fue creada la Mutual

Vida y Solidaridad (Vidasol), a la cual la comunidad educadora puede asociarse sin mayores requisitos. Para conocer la visión de tutores y estudiantes sobre la mutual como espacio de organización, formación y participación solidaria, se les interrogó. De los estudiantes se obtuvo «tener un ahorro para el futuro ya sea con fines educativos, personales, laborales» (Estudiante Marnilla), «Se recibió orientaciones sobre la forma en que podemos ahorrar en la mutual Vidasol, sobre la importancia que tiene ahorrar y los beneficios que podemos recibir» (Estudiante El Peñol).

A los tutores se les interrogó sobre la relación pedagógica y organizativa que establecen entre la mutual Vidasol y el modelo Seta; para ellos, «el trabajo asociativo es sinónimo de desarrollo comunitario, teniendo como perspectiva una visión de la cultura del ahorro y los servicios que ofrece la mutual Vidasol, que van en pro del beneficio de los estudiantes y por ende de sus familias» (Tutores Marinilla). «Vidasol nace a partir de una necesidad de apoyar los PPP, por medio del ahorro y el crédito, además se puede ver que tanto la mutual como el modelo Seta, trabajan una filosofía cooperativa por beneficio común» (Tutores El Peñol).

Aunque de manera literal, la percepción de los estudiantes sobre la mutual está más centrada en el ahorro que en procesos solidarios en la comunidad, a diferencia de los tutores quienes perciben la entidad como un ejemplo de organización, una posibilidad para estimular la cultura del ahorro, un espacio para capital semilla de los PPP y una oportunidad para fomentar el trabajo asociativo y de desarrollo comunitario, queda

un trasfondo. De acuerdo con los antecedentes, los orígenes y maneras de referir la economía solidaria bajo modalidades como organizaciones de desarrollo social, cooperativismo, mutual, etc., se deja ver una mixtura en el proceso. No se juzga un carácter puro ni tampoco se califica lo bien o mal que pudiera estar, más bien se invita a tomar consciencia de ello dadas las siguientes tensiones:

* Entre los propósitos de una mutual está el ahorro para la previsión de riesgos, sin embargo, el mayor conocimiento y uso de la misma por parte de los estudiantes es como posibilidad de potenciar la cultura del ahorro, «ahorro con fines educativos, personales, laborales». La inquietud no es solo hacia la previsión de riesgos sino hacia las maneras como conciben hoy el mundo, la vida y la previsión misma. Quizá se ha cambiado de miradas largoplacistas a lapsos medianos y cortos relacionados con la vida de las personas, y ante esto, conviene examinar las concepciones y horizontes de este tipo de organización.

* En las miradas de los autores quedan temas por discutir con el fin de que, al referirse a un asunto, por lo menos los participantes tengan el contexto y el conocimiento con respecto al mismo. Afirmar que el «el trabajo asociativo es sinónimo de desarrollo comunitario» puede aplicar para comunidades pequeñas, quizá la familia, pero la obra de Coreddi se abre a comunidades y localidades rurales.

* El nacimiento de la mutual con el objetivo de «apoyar los PPP por medio del ahorro y el crédito (...)» en

la cual todos trabajan por beneficio común» igual que la respuesta anterior, genera inquietud porque el origen está asociado a la cosa como fin (el PPP), cuando tal vez su lugar es medio y el fin es la persona social. Esto eleva el interrogante hacia las personas que no gustan de los PPP, independientemente de que los implementen o no, pero que a la primera oportunidad pueden abandonarlos para buscarse otras maneras de sostenerse.

* El medio rural de gran importancia para las dinámicas del país ha carecido del diseño y la materialización de políticas y financiación suficientes y apropiadas para que sus comunidades vivan dignamente, fruto de ello, propuestas como el componente asociativo en el modelo educativo Seta; sin embargo, al privilegiar el capital semilla para los PPP, se pone el ahorro al servicio de una cosa que no siempre es colectiva ni comunitaria (se conoce de estudiantes con proyectos individuales).

Cerramos el tinte de esta mixtura con el reconocimiento de un neoliberalismo cada vez más asfixiante, confrontado con unas búsquedas económicas centradas en intenciones de igualdad y otras búsquedas sociales caracterizadas por el bien común, como fue la polarización de la economía hacia el norte y el sur de América; ¿cuál es la mejor ruta para alcanzar una economía social articulada con el proceso educativo y pedagógico en los contextos rurales donde tiene radio de acción Coredi?

Esta diferencia de conceptos sobre la entidad solidaria, llama aún más la atención si sumamos la

concepción que tienen los directivos, quienes expresan la necesidad de que la mutual sea más incidente en los procesos sociales de la comunidad y especialmente, de los estudiantes: «La mutual siendo una entidad filial debería estar de la mano con Coredi, haciendo la construcción curricular e iluminando la propuesta pedagógica desde su visión solidaria», según lo afirma Nelson Vaca, directivo de Coredi.

La situación reconocida es un llamado a la mutual Vidasol y al modelo Seta para ajustar los procesos pedagógicos, lograr las metas propuestas y alcanzar niveles de satisfacción, de comprensión y apropiación de la propuesta en todos los estamentos de la organización; es también una oportunidad para que esta mutual clarifique, consolide y propicie la organización, la formación y participación solidaria.

Políticas de gobierno en el contexto de la educación y desarrollo rural del momento y su relación con el componente asociativo solidario del modelo Seta

La construcción de una matriz para revisar los lineamientos de políticas surgidas en los dos últimos años en los documentos *Misión para la transformación del campo: Política de desarrollo agrario integral* (Diálogos de Paz) y *Colombia territorio rural*, fue elaborada bajo los criterios de *enfoques del desarrollo, procesos organizativos para la ruralidad y pertinencia para la educación rural*; después se cotejaron con el modelo Seta. Fueron hallazgos relevantes en cada documento:

* *Misión para la transformación del campo*, del Departamento Nacional de Planeación (DNP) dirigida por

José Antonio Ocampo, propone políticas de Estado para que el país salde su deuda histórica con el campo, como elemento esencial para construir la paz y garantizar oportunidades económicas y de derechos económicos y sociales a la población rural. La misión fomenta un enfoque territorial participativo, que reconoce una ruralidad diferenciada y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo, con una concepción del desarrollo como un proceso integral que busca la inclusión social y productiva de todos los habitantes rurales, al igual que promover un desarrollo rural competitivo y ambientalmente sostenible.

* El punto 1 de la Agenda del Acuerdo General de la Habana, denominado «Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral», centrada en el bienestar y buen vivir de la gente del campo, de las comunidades campesinas, indígenas, negras, afrodescendientes, palenqueras y raizales, y de la gente que habita en los espacios interétnicos e interculturales, propone que la reforma rural integre las regiones, promueva la igualdad, erradique la pobreza, materialice «el cierre de la brecha entre el campo y la ciudad, la protección y el disfrute de los derechos de la ciudadanía y la reactivación del campo, especialmente de la economía campesina, familiar y comunitaria» (Mesa de Conversaciones, 2014).

* *Colombia territorio rural* es el documento que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone al país como lineamiento para la acción del sector educativo en las zonas rurales, con el fin de llegar a una política que conduzca a superar las brechas de inequidad y calidad que afectan a esta población.

Políticas, lineamientos y propuesta del modelo Seta encajan entre sí, y con el marco referencial que respalda el trabajo de investigación en cuanto al enfoque de desarrollo territorial, desarrollo integral de las personas y de sus territorios, y en la concepción de ruralidad y la asociatividad como estrategia clave para el bienestar colectivo. La matriz de la tabla 2 (página siguiente) muestra información de los documentos de lineamientos, sobre los aspectos que se definieron.

De acuerdo con la información recogida de cada uno de los documentos de política en razón de educación y desarrollo rural, los *enfoques de desarrollo* coinciden en cuanto a un enfoque territorial, es decir, con la gente y para la gente o, como lo manifiestan Delgadillo y Torres (2009), «la opinión de la comunidad local es el principal cimiento para construir el proceso de desarrollo, es decir, la inclusión de la participación como principio se convierte en el proceso básico de democratización de la planificación territorial del medio rural» (p. 1).

El punto número uno de los Acuerdos de Paz centra la visión del desarrollo en el bienestar y el buen vivir. La misión rural, en el mismo sentido, habla de desarrollo rural que busca el bienestar y la igualdad social. En estos aspectos hay un acercamiento con lo propuesto por el modelo Seta y en los referentes teóricos que soportan la investigación en el sentido, en que, de acuerdo con Sen (citado por Valcárcel, 2006):

El desarrollo es visto como un proceso de expansión de capacidades humanas, individuales y colectivas para efectuar actividades elegidas y valoradas libremente, a la vez que la oferta y demanda de

Tabla 2. Políticas para la educación y el desarrollo rural en Colombia.

Documentos de política Subcategorías	Políticas de desarrollo agrario integral (acuerdos de paz)	Misión para la transformación del campo	Colombia territorio rural
Enfoque de desarrollo	<p>Generación de programas de desarrollo con enfoque territorial. Centrado en el bienestar y el buen vivir.</p> <p>Concepción integral del desarrollo. Desarrollo humano por encima de los bienes.</p> <p>Cierre de brechas entre el campo y la ciudad.</p> <p>Plan para apoyar y consolidar la generación de ingresos de la economía campesina, familiar y comunitaria, y de los medianos productores.</p>	<p>Enfoque territorial participativo. Desarrollo rural que busque el bienestar y la igualdad social. Desarrollo rural competitivo y ambientalmente sostenible. Visión del sector rural que trascienda lo agropecuario. Desarrollo humano integral. Ruralidad diferenciada. Habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo. Saldar deuda histórica con el campo.</p>	<p>Desarrollo rural con enfoque territorial. Nueva ruralidad. Desarrollo rural integral.</p> <p>Superar las brechas de inequidad y calidad que afectan a esta población.</p>
Procesos organizativos para la ruralidad	<p>Apoyar la asociatividad, la generación de valor agregado, la información de precios, la infraestructura de comercialización.</p> <p>Fomentar la economía solidaria y cooperativa rural.</p>	<p>Promoción de la asociatividad.</p> <p>Fortalecimiento de la sociedad y de su participación en la formulación e instrumentación de las políticas y programas de desarrollo rural.</p>	<p>Invertir más, hacer más, mejor y más rápido en el ámbito rural que en el urbano es.</p> <p>Mesas de Educación rural. Educación rural como asunto diferenciado en su plan sectorial.</p>
Pertinencia educativa para la educación rural	<p>Buscar la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y asegurar que los niños y jóvenes estudien condiciones dignas.</p>	<p>Aprovechar los desarrollos innovadores de los modelos flexibles. Formación y capacitación de docentes para lo rural. Misión rural, no misión agropecuaria.</p>	<p>Asignar a los educadores rurales incentivos mayores que los que disfruta el resto del gremio.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Misión para la transformación del campo, (DNP); «Reforma Rural Integral», punto 1 de la Agenda del Acuerdo General de la Habana y Colombia territorio rural (MEN).

bienes y servicios es un aspecto complementario y de ningún modo la meta principal (p. 26).

Otro tema compatible en los tres documentos revisados es la concepción de desarrollo integral, basado en la promoción de todas las dimensiones de las personas y como lo expresa la misión rural, inspirado en los planteamientos de Amartya Sen sobre el desarrollo de capacidades humanas y la búsqueda de la libertad. En esa dirección, la propuesta de Coredi y de su modelo educativo, comparte la concepción de desarrollo integral fundado en las potencialidades y capacidades de las personas, en las necesidades de las comunidades, en el pensamiento social de la iglesia y en la normatividad del sistema educativo colombiano actual y vigente.

Otros aspectos a resaltar en la Reforma Rural Integral, punto uno de la Habana y en la Misión Rural referidos al enfoque de desarrollo, tienen que ver con la apuesta por cerrar brechas de inequidad y el concepto de una ruralidad diferenciada, situación compartida desde el modelo Seta en su componente conceptual.

Procesos organizativos para la ruralidad

En este aspecto es necesario destacar en *Colombia territorio rural: apuesta por el campo* (2015) y en la *Misión para la transformación del campo* (2014), el apoyo y la promoción a la asociatividad como camino para que la comunidad enfrente el modelo económico capitalista. En los mismos dos documentos es relevante el tema de la economía familiar campesina y la participación

civil en la toma de decisiones; de acuerdo con algunas indicaciones de la *Misión para la transformación del campo*, se potenciaría la productividad en el campo si se logra una mirada hacia la asociatividad, la agricultura familiar y el acceso a la tierra en cantidad y calidad suficientes. En este aspecto, los procesos asociativos, el fomento a la producción campesina y su participación comunitaria están en sintonía con la propuesta del modelo Seta, aún más, se puede considerar que estos aspectos son el valor agregado que el modelo aporta a la educación y a las comunidades rurales.

Pertinencia para la educación rural

Sobre el tema de la pertinencia educativa se destaca en los acuerdos de paz, la insistencia por una educación digna que ayude a la producción. Situación similar se menciona en la *Misión para la transformación del campo*, destacando la necesidad de aprovechar los modelos flexibles, que tienen un fuerte componente productivo a través de los PPP.

Con relación a los docentes, en la *Misión para la transformación del campo*, se habla especialmente de la capacitación y los estímulos por su trabajo en el medio rural, tema que ha sido coyuntural en foros y mesas sobre educación para este sector y en los aportes realizados por los entrevistados en la investigación sobre el modelo Seta en su componente asociativo.

En términos generales, se puede manifestar que los lineamientos en materia de educación y desarrollo rural están en sintonía con lo propuesto en el

modelo Seta, lo que implica que se debe continuar con el trabajo realizado por Coredi en bien de las comunidades, haciendo las complementaciones y ajustando los asuntos referidos en los hallazgos de la investigación. A modo de síntesis y con base en la pregunta condicional que orientara esta investigación, puede expresarse que:

La información analizada, las deducciones y reflexiones a la luz del marco referencial, evidencian la importancia del componente asociativo solidario en el modelo Seta, justifican su cualificación y apropiación en una mejor implementación por parte de la comunidad educadora rural de Coredi.

Es necesario esclarecer los fundamentos conceptuales, metodológicos y evaluativos del componente asociativo con enfoque solidario, para lo cual, tanto la información de campo como el marco referencial entregan elementos que permiten plantear lineamientos pedagógicos para el mejoramiento de dichos fundamentos. Es crucial en este propósito la organización de equipos de trabajo que discutan, analicen y pongan sobre el tapete sus capacidades, necesidades y proyecciones dentro del territorio. Bajo criterios acordados en comunidad, se recogerán de sus discusiones los elementos centrados en la economía común.

El desarrollo integral declarado por Coredi en su filosofía institucional y en la propuesta pedagógica, no es solo el cumplimiento normativo sino una práctica impulsada en los procesos de educación y desarrollo rural realizados por el presbítero Francisco Ocampo desde 1970, alimentado por los preceptos de la iglesia

católica y el liderazgo de personas de la sociedad civil del Oriente antioqueño.

Las concepciones de educación expresadas por los tutores reflejan la intención del modelo Seta, centradas en procesos socioeducativos contextualizados y en sintonía con el territorio, que lleven a la práctica los aprendizajes mediante la organización: participación comunitaria a través de grupos juveniles, juntas de acción comunal y otras organizaciones de base, y de producción, en este caso reflejada en los PPP. Estas respuestas motivan el regreso a los orígenes de la propuesta analizada y actualizada ante las dinámicas de hoy para lograr claridad y solidez en cada componente, entregar las orientaciones y los demás aspectos necesarios para que esa concepción de educación no se quede en teoría ni se disperse en enfoques no compatibles con las necesidades de las personas del medio rural.

Sobre la propuesta curricular de articular los contenidos académicos con capacidades y habilidades comunitarias de los estudiantes, se evidenció la necesidad de mejorar los procesos de apropiación e implementación para tener mayores logros, más altos resultados e impactos en el compromiso comunitario de estudiantes y egresados. Sin esta condición no hay respuesta pertinente a una educación integral, especialmente en lo asociativo-solidario, porque estos no se dan sino se trabajan desde la escuela.

Para complementar el componente conceptual, metodológico y evaluativo del componente asociativo solidario del modelo y lograr una mejor implementación y apropiación de este, se hace necesario fortalecer

los elementos conceptuales a la luz de los nuevos referentes, análisis de directrices y políticas, que en materia educativa y de desarrollo rural, surgen en el actual contexto. También es necesario implementar y robustecer estrategias pedagógicas que privilegien el trabajo colaborativo y cooperativo, que fomenten los valores asociativos solidarios para que los estudiantes participen en las dinámicas territoriales.

Frente al panorama de competitividad que nos impone el mundo actual, es necesario volver a las alternativas asociativas y solidarias, para ello se debe utilizar como motor la educación, no solo desde los procesos informales de las entidades solidarias financieras, sino desde procesos formales de educación, con un concepto amplio del tema que lleve a la comunidad implicada en el proceso educativo a practicar valores colectivos y a disponerse para procesos sociales aportantes al bien común.

El trabajo realizado permitió apreciar pertinencia del modelo Seta para las comunidades rurales, resaltando los principios pedagógicos de aulas abiertas y del vínculo escuela-familia-comunidad, por superar el paradigma de la escuela, llevándola más allá de los muros que delimitan su espacio físico; también porque una de sus proyecciones está relacionada con la articulación a procesos familiares y comunitarios, donde los estudiantes aprenden a conocer e interactuar con organizaciones y redes de la sociedad civil, gobiernos locales y organismos nacionales.

El trabajo de campo confirmó la necesidad de que los modelos educativos flexibles existentes en el medio

rural deben concebirse y dinamizarse bajo una apertura y flexibilidad constantes, que sin abandonar sus propósitos ni sus principios permitan adaptaciones a las circunstancias de las personas, las transformaciones de las comunidades y de los contextos en general; asimismo, consolidarse por medio de actualizaciones y capacitaciones permanentes dentro de los contextos locales, sin abandonar los contextos nacional y mundial. Para el caso de Coredi y su modelo educativo, la necesidad es mayor por el valor agregado reflejado en los PPP, en los procesos asociativos solidarios y en la movilidad de sus tutores.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Madrid: Morata.
- Bastidas-Delgado, O. y Richer, M. (2001). Economía social y economía solidaria: Intento de definición. *Cayapa: Revista Venezolana de Economía Social*, 1(1).
- Batista, E. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Medellín: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Camacho R., A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. *Educación Matemática*, 18(1), 133-160.
- Civís, M.; Longás, E.; Longás, J. y Riera, J. (2007.). Educación, territorio y desarrollo comunitario.

Prácticas emergentes. *Educación Social*, (36), 13-24. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165565/372128>.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política*. Bogotá: El Ministerio. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional y Asociación Visión Social. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>

Coordinadora de ong para el Desarrollo. (2008). Memoria de actividades. Madrid. Recuperado de: <https://coordinadoraongd.org/pagina-de-inicio/la-coordinadora/historia-y-logros/>.

Coredi. (2014). *Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (seta)*. Rionegro: Litodosmil.

Delgadillo M., J. y Torres T., F. (2009). La gestión territorial como instrumento para el desarrollo rural. *Estudios Agrarios*, 15(42), 55-73.

Entérese del proceso de paz. Una publicación de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2014, jun.) Bogotá. Política de Desarrollo Agrario Integral primer acuerdo.

Estivill, J. (2015). Pórtico: El asociacionismo, vector de la economía solidaria. En J. L. Laville, *Asociarse*

para el bien común. Tercer sector, economía social y economía solidaria. Barcelona: Icaria.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad.* Montevideo: Siglo XXI.

González M., J. (1988). *La pedagogía de Celestín Freinet: Contexto, bases teóricas, influencias.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Centro de Investigación y Documentación Educativa, C. I. D. E.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social.* Madrid: Taurus.

Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la educación y la pedagogía.* Buenos Aires: Losada.

Mesa de conversaciones para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera en Colombia. (2014, 6 de junio). *Borrador conjunto.* Recuperado de: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Borrador%20Conjunto%20-%20%20Pol_tica%20de%20desarrollo%20agrario%20integral.pdf.

Ocampo, J. A. (2014). Misión para la transformación del campo. Saldar la deuda histórica con el campo / Marco conceptual de la misión para la transformación del campo. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Pérez V., G. (2012). Economía y cultura, un camino (conferencia). *Encuentro Local de Organizaciones Solidarias.* Rionegro, Antioquia (14 de julio).

- Ramírez, E., y Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista Virajes*, 16(1), 89-101.
- Razeto M., L. (2017). *Los caminos de la economía solidaria*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Sánchez Otero, M. (2010). Situación actual y perspectivas de las cooperativas micro. *Económicas cuc*, 31(1), 13-24. Recuperado de: <https://revistascientificas.CUC.edu.co/economicascuc/article/view/1179>.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sileoni, A. (2014). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Solà i Gussinyer, P. (2003). El mutualismo y su función social: Sinopsis histórica. *CIRIEC-España: Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (44), pp. 175-198.
- Vargas Gaviria, A. y Gil Castaño, P. A. (2009). Hacia una comunidad educadora. *Conversaciones Pedagógicas*, (8), 57-62.



CAMPOS DE ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA PRESENCIALIDAD CONCENTRADA (EPC)

Nelson Agustín Vaca*; Yván Shneider Berrío**;
José Ramón García***

Esta es una oportunidad para el que no tiene y el que no puede. Para el que no tiene los recursos económicos y para el que no puede descuidar sus actividades productivas y sus responsabilidades familiares.

Pbro. FRANCISCO OCAMPO ARISTIZÁBAL

Rector Funtec

Contexto enunciativo

El presente escrito da cuenta de las principales interpretaciones, comprensiones, hallazgos y emergencias de las vivencias de los docentes, estudiantes y egresados en el desarrollo de la

* Magister en Educación, Universidad Católica de Oriente. Director de investigación Coredi. Correo electrónico: investigacion@tecnologicocoredi.edu.co.

** Magister en Educación, Universidad Católica de Oriente. Decano Funtec. Correo electrónico: decanatura@tecnologicocoredi.edu.co.

*** Magister en Educación, Universidad Católica de Oriente. Secretario Coredi. Correo electrónico: secretaria@tecnologicocoredi.edu.co.

Estrategia Presencialidad Concentrada (EPC) de la Fundación Tecnológica Rural Coredi (Funtec), institución de educación superior, ubicada en el municipio de Marinilla, departamento de Antioquia, Colombia, con personería jurídica por Resolución 1896 adicionada a la 4237 de 2007, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante la cual los jóvenes campesinos procedentes de distintos municipios, pueden acceder a programas de formación técnica profesional y tecnológica y, a su vez mantener un vínculo con su cultura y su vida social y económica campesina, en razón que se utiliza la EPC, donde se combina tiempo de formación presencial y tiempo de trabajo independiente.

Se comprende la Estrategia Presencialidad Concentrada (EPC) a partir de la experiencia adquirida por la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi) en su modelo educativo para la educación rural, denominado Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (Seta), donde se desarrolla el proceso formativo bajo la combinación de los pilares: organización, conocimiento y producción; que permite que los habitantes de la zona rural puedan trabajar en sus unidades productivas familiares y a la vez avanzar en su proceso de aprendizaje.

La EPC es un espacio de encuentro y de interacciones de personas que habitan un contexto en medio rural, que tienen una lectura de dicho contexto desde el punto de vista de expectativas, necesidades, carencias, intereses, pero también potencialidades que suscitan en ellos la necesidad de aprender para hacerlos sostenibles y ser ellos sostenibles allí; permite que los

habitantes del campo se puedan cualificar en el sector rural y para el sector rural y, aún para proyectarse profesionalmente en otros sectores. Al tratarse de una resignificación, replantea las relaciones de las prácticas educativas, formativas y docentes en cuanto el docente es sujeto de formación y no solo sujeto dador de conocimiento.

Este ejercicio investigativo, que se desarrolla en el contexto de la línea de investigación en educación en el medio rural, de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente, busca fundamentar un enfoque pedagógico para la EPC de la Funtec desde las prácticas educativas y formativas. Para ello se abordan tres objetivos específicos: uno relacionado con la interpretación de las experiencias de las prácticas educativas y formativas en la Funtec, otro en el contexto de relacionar perspectivas del desarrollo humano integral para el fortalecimiento de la identidad e institucionalidad formativa de la Funtec, y por último, estructurar los campos de acción pedagógica para la resignificación de la Estrategia Presencialidad Concentrada (EPC).

A continuación se presentan las principales reflexiones surgidas de las voces de los participantes en esta investigación cualitativa de tipo interpretativo-comprensivo, desarrollada entre los años 2015 y 2016, así mismo, las consideraciones de expertos que nos permitieron sumar a la construcción de un nuevo enfoque pedagógico para hacer más efectiva la estrategia en mención.

Más que buscar verdades absolutas o replicables para otros contextos, se pretende comprender, de manera específica las vivencias, las interacciones y las

posibilidades de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que posibilitan una educación con pertinencia, significado e inclusión para los habitantes del medio rural, donde la EPC pueda fortalecerse en cuanto a su lógica y dinámica formativa, dado que se sostiene desde la experiencia de la Funtec, que la educación para personas jóvenes y adultas del medio rural, sugiere una resignificación pedagógica, en términos de contextualización, pertinencia y significación.

El paradigma investigativo seleccionado fue el histórico-hermenéutico, porque se procuró en todo momento tener una aproximación de carácter interpretativo y comprensivo, que implicó adentrarnos en la dinámica del trabajo de los estudiantes, de los docentes presentes en los encuentros de formación, así mismo, tener momentos de conversación espontánea y amplia con los docentes-tutores, además de egresados y de otros espacios de interacción con algunos líderes de instituciones educativas que han vivido experiencias similares, específicamente con la Universidad de La Salle (Bogotá) con el proyecto Utopía en Yopal; el Sena, en La Salada, municipio de Caldas (Antioquia) y la Universidad Católica de Oriente (UCO) con el Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia (Presea). El diseño metodológico para la recolección e interpretación de la información se realizó, haciendo uso de la técnica etnográfica, lo que permitió observar y describir intersubjetivamente y, a la vez, contrastar lo que dicen con lo que hacen los participantes, a través de la vivencia por parte de los investigadores en las diferentes actividades académicas planteadas en los espacios de informalidad y convivencia.

Para efectos de identificación y comprensión de los actores participantes en la investigación, se presentan en la tabla siguiente las convenciones a tener en cuenta por parte del lector:

Tabla 1. *Convenciones de identificación de las técnicas interactivas tenidas en cuenta en el trabajo de investigación*

TÉCNICA	PARTICIPANTES	CONVENCIÓN
Estudiantes	Conversatorio	CE
	Observación directa	ODE
Egresados	Foto lenguaje	FLE
Expertos	Entrevista Utopía	E1
	Entrevista Sena	E2
	Entrevista Presea	E3
Docentes	Taller	TD
	Encuesta	ED

Fuente: Equipo investigador.

En este capítulo, se desarrolla, en primer lugar, una aproximación a la comprensión de las dinámicas internas desde lo formativo y lo educativo en la epc; en el segundo se abre un espacio para el discernimiento frente a las vivencias de la identidad institucional en un enfoque de desarrollo humano integral; en un tercer momento, se comprenden los lineamientos que orientarán la resignificación de la EPC desde la estructuración de los campos de acción formativa,

docente y pedagógica, sin la pretensión de abordar una explicación en términos de la didáctica, toda vez, que esta sería objeto de una investigación siguiente, no obstante, se tiene en cuenta el escenario de la educación y el desarrollo en perspectiva de una nueva ruralidad, y finalmente, en cuarto lugar, se plantearán los principales resultados, inquietudes y conclusiones.

Interpretando las prácticas educativas y formativas en la EPC

El ejercicio de interpretación de las experiencias vividas y recogidas de las prácticas formativas y de las acciones educativas en la Funtec y en otras experiencias como Utopía, Sena y Presea, exige identificar distintos factores que influyen el proceso formativo y el proceso educativo, entre ellos están: a) La incidencia de la duración de las sesiones de clase en la dinámica educativa y formativa; b) la demanda de dinámicas variadas en el proceso de enseñanza, es decir, los lenguajes identificados y que se hicieron comunes durante el trabajo de campo en cuanto a la necesidad de una pedagogía del aprendizaje donde esté presente la innovación, la relación y la comunicación; c) las interacciones con sentido formativo entre docentes, estudiantes y docentes y entre los mismos estudiantes; d) la flexibilización de la enseñanza y la valoración de una cultura de aprendizaje consciente, la disponibilidad y uso de las TIC y su aporte al proceso educativo; e) la responsabilidad y corresponsabilidad del docente en su práctica educativa desde la generación de confianza. En este sentido y teniendo como referente la interpretación a partir del paradigma investigativo seleccionado, se presenta una reflexión bajo tres

campos de discernimiento: el primero, relacionado con la comprensión de lo educativo en la EPC y su desarrollo desde las experiencias; el segundo, la comprensión de lo formativo en la EPC y su desarrollo en las experiencias; y el tercero, en la recompreensión de la relación educación-formación para la EPC. A continuación, se brinda un contexto explicativo e implicado alrededor del ejercicio investigativo de cada uno de estos campos.

La comprensión de lo educativo en la EPC y su desarrollo desde las experiencias

Iniciemos por comprender desde una postura crítica, cómo la distribución de las sesiones de trabajo y una larga duración de la jornada académica diaria desfavorece el alcance de los logros de aprendizaje en el respectivo nivel de formación. Se entiende, en términos de planeación académica institucional, el tiempo destinado a un docente para que de manera ininterrumpida interactúe con el grupo de estudiantes en el desarrollo una temática propia del plan de estudio. La voz de los docentes, tanto de la Funtec como de Utopía, coinciden en esta apreciación, al expresar que en «los procesos de aprendizaje cuando tenemos que trabajar todo un día con el mismo grupo, son más lentos y con bajos resultados en comparación [a trabajos] en sesiones de medios días» (TD). Por su parte, Utopía plantea que:

El programa solo dura cuatro años, nos toca condensar un poco más las materias. Ah, bueno, la carga académica. Entonces tenemos que diseñarla cada cuatrimestre, dependiendo las materias que

vamos a dictar, las materias se ofrecen anualmente, los muchachos ingresan anualmente, entonces la misma materia la vuelve uno a dictar un año después, eso hace también que un profesor no dicte una materia, o dos asignaturas, sino varias durante el año, eso también incrementa la preparación de clases, yo por ejemplo he dictado, como muchas cosas que no son de mi énfasis (E1¹, Obregón, 2015).

Como puede apreciarse en el testimonio anterior, la presencialidad concentrada permite generar una dinámica de enseñanza con un cierto nivel de síntesis del conocimiento a través de la priorización del contenido; por ello, la convencionalidad en la EPC muestra una intensidad horaria con particularidades en cuanto a ambientes educativos, dado que se encuentra la siguiente realidad: se inicia la primera sesión de clase en las horas de la mañana y finaliza a medio día, son seis horas de clase con dos pausas intermedias de 30 minutos. Luego de una hora de almuerzo, se inicia la segunda sesión que va hasta la primera hora de la noche, con un receso de 30 minutos a media tarde; esta intensidad se da de lunes a viernes y, el día sábado se trabaja desde la misma hora de la mañana hasta las 12:00 m.

Se comprende, para este ejercicio investigativo condensación del conocimiento a través del contenido como una práctica válida para la relación de enseñanza aprendizaje, pero inadecuada para la metodología que está en reflexión, toda vez que en la presencialidad

¹ En adelante, *entrevista* se señala E y el número indica secuencia.

concentrada el objetivo no es el contenido, dado que el horizonte ha de ubicarse en una pedagogía del aprendizaje que, provoque la autonomía responsable, la interacción pedagógica entre los estudiantes y la cultura por la indagación del conocimiento dinamizada en el encuentro.

En este sentido, para un estudiante que normalmente se dedica a actividades propias de la finca y tiene que llegar a un salón de clases a sentarse en una silla universitaria durante varias horas consecutivas, es apenas entendible que reclame las pausas activas, el propiciar dinámicas y ritmos de clase que combinen actividades diversas, así lo expresan los estudiantes participantes de la investigación «en la dinámica de la EPC es importante combinar lo teórico con lo práctico, rescatando la realización de pausas activas y cambio de posición» (CE², 2015). Significa que en esta realidad educativa se privilegia el escenario de la enseñanza, por lo que es necesario la combinación de distintas actividades, las cuales permiten lograr mejores resultados en los distintos momentos de formación, de manera que se privilegien distintas formas de aprendizaje donde estén inmersos factores asociados como son el interés (motivación hacia el aprendizaje), la socialización (la capacidad comunicativa de lo aprendido), el procesamiento (la relación reflexiva de lo construido), la comprensión (como estado avanzado de conciencia ante un conocimiento) y la aplicación (como posibilidad de transformación).

² CE: conversatorio estudiantes.

Respecto a la demanda por parte de los estudiantes, de dinámicas variadas en el proceso de enseñanza, sin lugar a dudas, las condiciones favorables para el aprendizaje dependen en buena parte de la planeación institucional y de la creatividad y capacidad pedagógica del docente, al tiempo que del interés y del compromiso del estudiante. Tanto docentes como estudiantes establecen una comunicación directa y recíproca, posibilitando reflexiones críticas en torno a un equilibrio dinámico de la EPC en la que están presentes condiciones físicas como «infraestructura, ruido, conectividad y espacios de esparcimiento» (CE, 2015), y condiciones psicológicas, como lo plantea Gardner (2012) al afirmar que «los educadores deben reconocer las dificultades que tiene los estudiantes para lograr una verdadera comprensión de ciertos temas y conceptos importantes» (p. 214). Así las cosas, la pretensión con la EPC en términos alternativos, ha de identificarse en la capacidad dialógica que posibilita una dinámica relacional centrada en el interés, en la motivación y en el abordaje de las capacidades individuales y grupales para el desarrollo de un aprendizaje con la debida importancia y trascendencia. A partir de la investigación se entiende capacidad dialógica como el lugar de encuentro entre el conocimiento, el saber y el aprendizaje sin jerarquías.

De otra parte, desde el ámbito de la formación profesional, dependiendo el programa, asignatura o competencia a desarrollar, también está el llamado a cada docente a conocer las realidades sociales y culturales de los estudiantes, de manera que pueda generarse un proceso pedagógico

intencionado, articulado y en la valoración respectiva del conocimiento a apropiar lo que implica una planificación integral del aprendizaje; aspecto que se infiere a partir de la recomposición de lo expresado en la entrevista de la instructora experta del Sena, está el manual de lista de procedimientos, está el plan de negocios, la planeación de la producción, que también hay ahí una pila de factores, sobre todo las metas e indicadores zootécnicos que son los que él también tiene que aprender. Es decir, el componente es, un componente técnico, manejo general de las gallinas de la producción y el componente administrativo. Y todos los días en la tarde esos muchachos tienen que hacer la parte de registros, sí, para que ellos entiendan qué es el componente administrativo y que eso hay que analizarlo todos los días para saber cómo va el negocio. También nos detuvimos en los porcentajes de producción, por qué nos subió, por qué nos rebajó, eso lo tiene que ir analizando el muchacho, que si hubo mortalidad por qué la hubo, todo ese cuento hay que estarlo trabajando (E2, Caicedo, 2015).

La experiencia vivida por cada docente en estos procesos educativos, más la que normalmente recibe por la vía de la orientación desde la institución educativa, le van configurando un perfil de desempeño para el desarrollo de los componentes teórico y práctico, como expresa la experta del Sena, «el proceso de enseñanza tiene dos cosas que aquí son fundamentales, el componente teórico y el componente práctico y lo vamos haciendo a la par, o sea, no los metemos a un salón con videos, con *video beam*, nada, la teoría es aquí con el animal en la mano. Sí, cómo pone una gallina, cómo lo pone, cada cuánto

lo pone, cómo es un sistema reproductivo, se tablerean unos cinco minutos, pero viene y se trabaja con los muchachos aquí en galpón» (E2, Caicedo, 2015).

En términos conclusivos es notable que en la EPC, desde el punto de vista de la comprensión de lo educativo, predomina la categoría enseñanza y se expone una relación de aprendizaje basado en la teoría y en la práctica en la que el contacto con la realidad ha de ser un imperativo que sugiere transposición didáctica, contextualización cognitiva, cultural e innovación pedagógica por parte del docente, posibilitando interacciones sociales, que además promueven la convivencia durante los encuentros académicos como un espacio educomunicativo, que da la «posibilidad de ampliar los aprendizajes desde la interacción con el otro y los otros, provenientes de diferentes localidades» (CE, 2015). Significa para la EPC contacto con la realidad, la relación entre interacción con el conocimiento, observación del mismo en su realidad y capacidad descriptiva (desde la apropiación) de dicho conocimiento como nuevo lenguaje para la comunicación y transformación del estudiante.

La comprensión de lo formativo en la EPC y su desarrollo en las experiencias

Es preciso resaltar que, en el proceso formativo, es el docente el llamado a intencionar dichas interacciones, desde las temáticas abordadas en cada asignatura a desarrollar, lo cual está en relación al concepto de formación expresado por Gadamer cuando afirma que «la formación (...) no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador» (1975/1993,

p. 40). De ahí el llamado al docente por parte de los estudiantes a ser propiciador de espacios para las vivencias de distintas prácticas formativas generadoras de experiencias de vida, dentro y fuera del salón o espacio de clase, donde sus expectativas, intereses y necesidades pueden modificar la intencionalidad inicial del docente y enriquecer el acto formativo.

Otro aspecto de especial incidencia en la acción formativa que con poca frecuencia se aborda en la educación superior, es la importancia de flexibilizar los procesos de enseñanza a partir del reconocimiento de las particularidades culturales que inciden en el aprendizaje consciente; el lenguaje de las competencias tomado del sector productivo y empresarial y normatizado en las mesas sectoriales de productividad y competitividad, con el que normalmente se estructuran los micro-currículos, procura concentrar los esfuerzos en la búsqueda del resultado o de los productos, sacrificando muchas veces el proceso y desconociendo las condiciones individuales.

Los métodos de enseñanza basados en exposiciones están centrados en el profesor, «ya que es éste quien transmite la información a sus alumnos (...). Propician poco el aprendizaje autónomo y continuo del alumno, ya que es el profesor quien se encarga del control de las actividades (...) los otros métodos de enseñanza, tanto los que propician la discusión o el trabajo en equipo como los que se basan en el aprendizaje individual, permiten globalmente, a nuestro juicio, alcanzar los objetivos de los niveles superiores, favorecen —más o menos— el aprendizaje autónomo y continuo y proporcionan

a los estudiantes un mayor grado de control sobre su aprendizaje» (Fernández March, 2006, p. 52).

Efectivamente los estudiantes de la Funtec resaltan la importancia del nivel de comprensión que debe alcanzar el docente respecto a las condiciones y capacidades cuando manifiestan que «la EPC requiere que sus docentes comprendan los ritmos de aprendizaje» (CE, 2015).

De otra parte, conviene exaltar la importancia de hacer tomar consciencia al estudiante de su compromiso con la formación, lo que implica fortalecer su autonomía en el proceso y su disciplina, tanto en el tiempo de presencialidad como en el tiempo de aprendizaje independiente.

La idea de que el alumno participe realmente en las decisiones sobre el aprendizaje, constituye una de las razones por las que el concepto de aprendizaje abierto/enseñanza flexible aparece más y más asociado con las distintas formas que toma el aprendizaje, en y a través de la red, ya que ofrece un mayor grado de descentralización del acceso al aprendizaje (Salinas, 2013, p. 61).

Otro aspecto que toma valor en el desarrollo de la estrategia es la disponibilidad y uso de las TIC, especialmente para el tiempo de trabajo independiente, así lo manifiestan los mismos actores, estudiantes y docentes: «la conectividad a internet es muy importante, se requiere su uso» (CE, 2015); en coherencia con esta apreciación está la evidencia observada de la acción educativa de un docente de la EPC, quien en su práctica educativa dio algunos espacios para procesos desarrolladores, propiciando el uso de las TIC, con

el fin de ampliar las consultas y desarrollar trabajos grupales que propicien la interacción de los estudiantes (Funtec, 2016). Sin embargo, dadas las limitaciones de conectividad en el sector rural, los docentes con mayor trayectoria y conocimiento de los contextos, expresan que «los estudiantes tienen la dificultad de comunicación entre encuentro y encuentro» (Funtec, 2015c). Esto manifiesta el problema generalizado de quienes habitan en el medio rural para acceder a la web, aún en lugares cercanos a las cabeceras municipales. Lo anterior se convierte en factor limitante para las instituciones que prestan el servicio educativo, pues les implica buscar alternativas para que sus estudiantes puedan acceder a información valiosa y especializada que les permita responder a los retos que traen consigo los tiempos actuales.

Conviene ahora detenernos en comprender otro elemento con incidencia en el proceso formativo: el valor de una comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes, el cual tiene relación directa con la empatía, que es la capacidad de generar proximidad y confianza en el proceso de enseñanza; bien lo expresan los estudiantes al afirmar que «gustan de los docentes que les generen confianza y cercanía» (CE, 2015), aspecto que es fundamental para que haya apertura de parte del estudiante a los procesos formativos impartidos por los docentes, en razón de que

La educación es un acto voluntario y a nosotros los maestros son los únicos que nos pagan por mantener motivados a los estudiantes; si yo [como docente] no motivo al estudiante, como la educación es un acto voluntario, por más estrategia metodológica,

didáctica y evaluativa que yo lleve, [si] él no quiere aprender [en cierta forma el docente no logra incidir en el estudiante], y yo lo vivo con estudiantes del proyecto y con estudiantes de la universidad (E3, Valencia, 2015).

Esto permite afirmar que la cercanía, la confianza y la motivación generada por el docente, inciden en la efectividad de las estrategias didácticas y pedagógicas, pero desafortunadamente muchas veces no son tenidas en cuenta en los procesos de evaluación institucional.

Otro de los aspectos a tener presente, es la relación que debe existir entre el desarrollo del microcurrículo y el contexto, porque «educar y enseñar no es solo transmitir contenidos (al margen del transmisor), sino propiciar un tipo de contacto con la cultura en su más amplio sentido incluyendo la acepción académica» (Sacristán, 1997, p. 87); por eso, la Funtec procura al inicio de los procesos académicos relacionar los conceptos básicos con las actividades productivas de diversos contextos de donde provienen los estudiantes (Funtec, 2016). En razón a ello, quien ejerce la docencia en la Funtec «debe tener un cierto conocimiento del sistema tutorial del que provienen los estudiantes» (Funtec, 2015c), acción que es pertinente y complementaria para su buena labor educativa. Esto permite que se cumpla con unas de las intencionalidades expresadas en el Proyecto Educativo Institucional de la Funtec, en relación con sus docentes, como es contar con una persona que «oriente y facilite el desarrollo de conocimientos y competencias en los estudiantes, articulando la teoría con la práctica y los proyectos» (Funtec, 2014, p. 12).

La recomprensión de la relación educación-formación para la EPC

La tarea educativa-formativa de toda institución que tiene como misión la educación, no es más que una proyección hacia la comunidad, que debe enmarcarse en un trabajo colaborativo en el cual se promueva el quehacer docente y la vivencia de los estudiantes, donde se exprese una verdadera relación de la educación y la formación, que en este proceso de investigación toca la EPC y que bajo el respeto a la libertad de cátedra, la institución orienta, direcciona y promueve el uso de ciertos métodos flexibles, pues dada las particularidades de la población que se atiende en la Funtec, resulta de especial interés el uso de los métodos activos, toda vez que en los métodos activos (en los que el discente es protagonista) son imprescindibles para transmitir la competencia de acción profesional, puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. En este sentido son múltiples las posibilidades de multivariedad metodológica, creemos imprescindible articular la formación a partir del aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje mediante proyectos, por cuanto permiten, además, una orientación interdisciplinaria (incluso transdisciplinaria), al necesitar los alumnos recurrir en su desarrollo a más de un área de conocimiento para garantizar el éxito en la tarea (Tejada Fernández, 2012, p. 33).

Las instituciones deben revisar dónde se fija el centro de interés de la acción educativa, por tanto, están llamadas a precisar el papel que juega directamente el estudiante, pues en el contexto de la EPC de la Funtec,

se pondera el rol protagónico que le debe ser delegado al discente, porque

El método es el modo en que lleva a cabo cada estudiante la actividad y la comunicación para apropiarse de los conocimientos; el método es el orden, la organización de las actividades, la sucesión sistémica de ellas. Así las condiciones en que se desarrolla el proyecto pueden llegar a excluir determinada actividad y plantearse otra actividad para alcanzar el fin que se aspira. Por esta razón es que en la actividad el objetivo se personifica, ya que es posible que cada estudiante elija actividades distintas para acercarse a un mismo objetivo (Álvarez y González, 2002, p. 52).

En esta búsqueda de estrategias metodológicas efectivas, sobresale la apuesta de Utopía, en razón a que la combinación que se está haciendo realmente, es llevar los conceptos teóricos a la práctica. Tenemos «un lema que aquí se llama, aprender haciendo y enseñar demostrando, entonces en esa dinámica estamos todo el tiempo llevando lo de las clases a la práctica, al campo, y del campo a la clase al laboratorio» (E1, Obregón, 2015).

Dentro del abanico de técnicas de trabajo en la EPC, se recogen algunas, que a nuestra percepción son bien acogidas por los estudiantes y que van en sintonía con los principios institucionales de la Funtec, hacemos referencia al trabajo cooperativo, pues el aprendizaje cooperativo sería la estrategia idónea para el trabajo en grupo y, por lo tanto, es importante acotar mejor la denominación de esta modalidad, haciéndola comprensible y precisa al mismo tiempo. En el contexto

de este trabajo la denominación más adecuada sería «aprendizaje cooperativo en grupo pequeño» (De Miguel Díaz, 2006, p. 72).

Esta técnica de trabajo permite la interacción y la construcción colectiva, pues, como lo define Lobato (1998), «un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno» (p. 23). Esto parte de una premisa solidaria donde, el éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcance las metas fijadas. Los incentivos no son individuales sino grupales y la consecución de las metas del grupo requieren del desarrollo y despliegue de competencias relacionales que son clave en el desempeño profesional (De Miguel Díaz, 2006, p. 72).

En el desarrollo de Presea, la aplicación de la técnica tenía más significado en el trabajo del tutor local, cada ocho días se encontraban en el municipio con la orientación de un tutor que no tenía formación en áreas específicas, es decir, no era ni agrónomo, ni zootecnista, ni profesional en comercio; lo buscamos con formación y con fortalezas en el área pedagógica, porque era lo más importante, primero resolver la parte formativa, la parte de las estrategias de aprendizaje y ya el asunto disciplinar, pues para eso estaban la universidad y los tutores de la universidad, ese fue más o menos el esquema, proceso de trabajo cooperativo con ellos, la orientación del tutor en los municipios, que nosotros llamamos facilitador y ya venían a la presencialidad concentrada a la universidad donde se encontraban con los tutores, con los

docentes que orientaban los diferentes espacios de conceptualización que estaban planteados en la malla curricular (E3, Valencia, 2015).

Se resalta de la experiencia antes mencionada, el valor preponderante que tiene el componente pedagógico y didáctico, para incentivar el aprendizaje disciplinar por cuenta propia del estudiante, una vez se sienta motivado.

Finalmente, citaremos algunos hallazgos que dan cuenta de la importancia desde lo cultural, lo social y lo didáctico, al relacionar los contenidos con el contexto.

Del trabajo de campo recogimos que para Utopía «el quehacer del docente también se ve enfocado a esa pregunta generadora que nace cada cuatrimestre. Esa pregunta generadora es una pregunta que al inicio todos los profesores que nos reunimos la diseñamos, la discutimos» (E1, Obregón, 2015); para Presea, la relación con el contexto se fortalece en los encuentros locales; en la Funtec se logra «articulando la teoría con la práctica y los proyectos» (Funtec, 2014, p. 11). Las tres experiencias coinciden en el hecho de reconocer que el contenido no es un todo establecido en la planeación, sino que se recrea y se transforma en su ejecución, producto de las interacciones, porque «la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre» (Gadamer, 1975/1993 p. 39), por tanto, no puede haber formación sin una intencionalidad educativa y no puede darse el desarrollo de una educación sin una intencionalidad formativa.

Se puede subrayar que, del ejercicio de interpretación de las distintas técnicas aplicadas con los estudiantes de la Funtec, se percibe en su gran mayoría, un compromiso personal con su propio proceso formativo, en razón a sus condiciones socioculturales, que mantienen un interés especial de realización personal mediada por el proceso educativo que le ofrece la institución.

La incidencia del docente en las prácticas formativas aún se percibe aislada, y sin una intencionalidad institucional sólida, máxime cuando en la estructura académica de los programas de formación hay una clara diferencia entre los objetivos de las áreas de formación específica y complementaria. La responsabilidad manifiesta de los docentes se centra más en lo propio de su área que en una intencionalidad formativa integradora. Un aspecto a resaltar de la práctica formativa al interior de la EPC, es la promoción al trabajo colaborativo y cooperativo; estrategia valoradora por estudiantes y docentes en las distintas experiencias participantes de la investigación. Aspecto que debe ser valorado y sistematizado para legitimarlo institucionalmente.

Respecto a las prácticas educativas, resulta más visible su realización al interior de cada una de las experiencias observadas y comprendidas; efectivamente todas las experiencias y actores manifiestan y evidencian una estructura que formaliza su acción educativa: poseen una planeación académica institucional y de sus programas; se preocupan por el cumplimiento de sus horarios, el desarrollo del contenido, la implementación de distintas estrategias metodológicas durante cada clase, la previsión y optimización de los ambientes institucionales, la

utilización apropiada de los medios, las ayudas y herramientas; por la combinación de la enseñanza desde la teoría y desde la práctica, la apertura de espacios para la participación del estudiante y el diseño de estrategias motivacionales para el aprendizaje.

Es preciso resaltar en esta aproximación interpretativa, las marcadas diferencias institucionales en cuanto a la intencionalidad formativa (razón ontológica), el perfil de formación profesional, el campo de acción laboral, su vínculo con su contexto local, con sus particularidades sociales y culturales. Se advierte el riesgo de educar y seguir siendo inculto, de formar sin transformar, lo cual, implica que no se da la formación, aunque se dé la práctica educativa, esto hace comprender que la formación solo es posible con una intencionalidad educativa, cuando aporta al perfil de formación profesional, que a la vez debe estar conexas con la intencionalidad formativa.

Perspectivas del desarrollo humano integral para el fortalecimiento de la identidad e institucionalidad

La Fundación Tecnológica Rural Coredi (Funtec) trabaja por el desarrollo integral, el cual no se enmarca en un ámbito economicista, ni intelectual, ni espiritual, ni cultural o social, sino que abarca al ser humano en su integralidad, en todas sus formas, como afirma el papa Pablo VI en la encíclica *Populorum progressio* (1967): «El desarrollo no se reduce al simple crecimiento económico. Para ser auténtico debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre» (n.º 14), o como lo expresa el papa Benedicto XVI en la encíclica *Caritas in veritate* (2009):

El auténtico desarrollo del hombre concierne de manera unitaria a la totalidad de la persona en todas sus dimensiones. Sin la perspectiva de una vida eterna, el progreso humano en este mundo se queda sin aliento. Encerrado dentro de la historia, queda expuesto al riesgo de reducirse solo al incremento del tener; así, la humanidad pierde la valentía de estar disponible para los bienes más altos, para las iniciativas grandes y desinteresadas que la caridad universal exige. El hombre no se desarrolla únicamente con sus propias fuerzas, así como no se le puede dar sin más el desarrollo desde fuera (n.º 6).

El desarrollo conduce a la libertad, le da calidad de vida a la persona, como lo expresa Sen (2000):

El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas (2000, p. 19).

Esta no es una concepción que priorice la riqueza como un valor en sí mismo, por eso, Sen (2000) apoya su pensamiento en Aristóteles, al citar las palabras de la *Ética a Nicómaco*, donde se expresa que «la riqueza no es, desde luego, el bien que buscamos, pues no es más que un instrumento para conseguir algún otro fin» (p. 30), es así que:

El desarrollo humano tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas —tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas— y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas —para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas—. Si el desarrollo humano no consigue equilibrar estos dos aspectos,

puede generarse una considerable frustración humana (...). El desarrollo debe abarcar más que la expansión de la riqueza y los ingresos. Su objetivo central debe ser el ser humano (PNUD, 1990, p. 34).

En la perspectiva del trabajo por el desarrollo humano integral, la Funtec, inspirada en los principios del Evangelio y la doctrina social de la Iglesia, presta el servicio educativo en bien de la población rural, consciente de que esta población posee capacidades y está en una constante búsqueda de la satisfacción de las necesidades, por tal razón, ha venido desde sus inicios aplicando la EPC, con la certeza que a la población campesina se debe potenciar, acompañándole en sus procesos y facilitándole medios necesarios para que los procesos académicos encuentren sentido y se proyecten en bien de las comunidades con el fin de construir una nueva ruralidad.

De esta forma, se proporciona a la población campesina medios para que crezca en los tipos de libertad, como lo expresa Sen (2000) cuando enuncia los cinco tipos de derechos y oportunidades, con el convencimiento de que estos ayudan a mejorar la capacidad general de la persona humana, estos son: «1) Libertades políticas, 2) facilidades económicas, 3) oportunidades sociales, 4) garantías de transparencia y, 5) redes de seguridad» (p. 27), tarea que se logra en la medida en que las distintas poblaciones, especialmente la campesina, sean tratadas con deferencia y los diversos actores sociales exijan el cumplimiento de los derechos, que como personas y ciudadanos tienen, porque

Las libertades también dependen de otros determinantes, como las instituciones sociales y económicas (como por ejemplo los servicios de educación y de atención médica, así como de los derechos políticos y humanos entre ellos la libertad para participar en debates y escrutinios públicos) (Sen, 2000, p. 19).

Por tanto, en la búsqueda de la emancipación desde la pedagogía crítica de Freire, se cuida que el docente sea un orientador y facilitador del desarrollo de conocimientos, tarea que se ha logrado y que se debe continuar trabajando para que sea una realidad constante, como lo reconocen los egresados de la Funtec, cuando afirman que «la educación recibida se enfocó en motivar al estudiante a reconocer su entorno, brindando las estrategias para crear un empoderamiento de su unidad productiva y fortalecer la comunicación con su comunidad a través de la investigación» (FLE³, Funtec, 2015b); que dicho en términos de Pablo IV (1967): «el desarrollo integral del hombre no puede darse sin el desarrollo solidario de la humanidad» (n.º 43), porque «el desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano» (PNUD, 1990, p. 34). La tarea institucional, se proyecta de manera especial en sus estamentos docentes, directivos y administrativos, que están llamados a trabajar por el desarrollo integral de la persona humana, para fortalecer el quehacer y expresar en sus acciones, el auténtico sentido de la filosofía institucional.

³ *Fotolenguaje*: Técnica para obtener información. Fue presentada en la tabla de convenciones, p. 149.

Características de contexto e identidad institucional

La Funtec como institución de carácter tecnológico, creada por la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi), con el fin de facilitar a la población campesina y, en especial a sus graduados, el ingreso a la educación superior, asume la población en mención como la comunidad de aprendizaje en la cual despliega su quehacer educativo, es decir, posee como intencionalidad poblacional los habitantes de los territorios rurales, sin excluir la población urbana, pero sí, trabajando de manera decidida por estos ciudadanos colombianos que son marginados, vulnerados y abandonados, no pocas veces, por el mismo Estado.

En este sentido, la adopción de la Estrategia Presencialidad Concentrada (EPC), que posee una mixtura entre metodología presencial y a distancia, aporta considerablemente en la formación de los jóvenes rurales, pues permite que los procesos académicos potencien sus capacidades, conduciéndolos a la adquisición de conocimientos e impulsándolos a valorar la importancia de la organización y orientándolos a mejorar su capacidad de producción, en sus Lugares de origen, tarea que se logra a través del compromiso institucional en sintonía con la motivación de sus discentes. En este sentido los estudiantes actores en la investigación le dan «reconocimiento al trabajo institucional para generar motivación en sus estudiantes para el proceso educativo y para permanecer en el campo» (CE, 2015), por tanto, esto lleva consigo el hecho de que los docentes sean comprometidos en este proceso educativo-formativo, porque «actualmente

en la postmodernidad tenemos que ver al estudiante desde el sentir y desde el pensar» (TD, Funtec, 2015c), de igual forma, se debe tener claridad sobre los tipos de población que se encuentran en el contexto rural, pues está el que habita en la cabecera municipal, y el rural, que vive en las veredas.

[El primero es el que] estudia con el propósito de ser empleado, salir del municipio, con un propósito más individualista, migra fácilmente, no hay arraigo por su territorio, tiene mejor dominio de herramientas tecnológicas, son más competitivos, más interesados en la nota que en el contenido, tienen más capacidad de expresión oral, más habilidades comunicativas (TD, Funtec, 2015c).

Esto que constatan los docentes de la Funtec es señalado también en la entrevista realizada a la experta del Sena, quien hace distinción entre el poblador del casco urbano y el que habita en la zona rural, al afirmar:

Con la parte de jóvenes rurales emprendedores (...) hemos encontrado que no todos son de campo, muchos son de zona urbana del municipio y vienen muy relajados. La otra población [la rural] es excelente, la que viene de campo es excelente, es una población que es muy entregada a la formación, en las actividades del quehacer (E1, Caicedo, 2015).

El poblador rural es más comprometido, ve la realidad de una forma diferente, considera importante hacer más productiva su unidad familiar, construye su proyecto de vida desde su entorno comunitario, así lo afirman los docentes: «El estudiante rural estudia

con el propósito de mejorar sus sistemas productivos, tiene arraigo por su tierra, no migra fácilmente, valora su proceso de aprendizaje, se motiva fácilmente» (TD, Funtec, 2015c). Por esta razón, el crecimiento profesional le permite ver, juzgar y actuar su realidad de una manera distinta, como también, comprometerse en la construcción de una realidad nueva, siendo un ciudadano activo, constructor de comunidades emergentes; en última instancia, esta es la pretensión de la Funtec con su servicio educativo, así lo dejan ver los docentes en la encuesta aplicada: «El propósito fundamental de la enseñanza en el nivel técnico y tecnológico en la Funtec es generar en los estudiantes la capacidad de resolver problemas del contexto a partir de la aplicación técnica y tecnológica específica» (ED, Funtec, 2015a) o como subraya el Proyecto Educativo Institucional de la Funtec (2014): «Una persona informada, con capacidad de trabajo en equipo, asociado y con mentalidad empresarial» (p. 12), buscando siempre que sus estudiantes sean respetuosos del orden constitucional, porque:

La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, propenderá por [sic] la formación de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, promotores de la paz y la democracia, receptivos al cumplimiento de los deberes correlativos a los derechos y libertades reconocidos en la Constitución, y despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país (Funtec, 2014, p. 7).

Lo antes mencionado se logra en la medida en que se dé un proceso de compenetración entre la EPC y los estudiantes, para ello hay que trabajar pedagógica, metodológica y evaluativamente, es decir, tener un aspecto diferencial en la manera de impartir la enseñanza y de apoyar el aprendizaje de sus discentes, para que estos descubran la importancia de los procesos, resaltando así el aspecto vinculante del desarrollo humano integral, trabajando desde el reconocimiento de las dimensiones axiológicas, como son: «a) solidaridad, b) subsidiariedad, c) tolerancia, d) autonomía, e) responsabilidad, f) respeto, g) liderazgo y h) honestidad» (Funtec, 2014, p. 8), lo que permite «brindar un acompañamiento más cercano a los estudiantes con el fin de minimizar la deserción y apoyar su proceso de desarrollo integral» (FLE, Funtec, 2015b).

El primer paso que la institución da al iniciar el proceso educativo con la población rural, bajo la EPC, es presentar con claridad los aspectos relevantes, los parámetros a tener en cuenta por parte de los estudiantes, el significado que tiene para sus vidas y para las comunidades de las cuales provienen, pues la motivación y la contextualización son medios que hacen posible alcanzar el fin propuesto, sin subvalorar la importancia del carácter y la capacidad de decisión que debe acompañar al discente, esta es la razón por la cual la Funtec insiste a los docentes sobre la importancia de enganchar a los estudiantes en el proceso, es así que:

En reunión de profesores para inicio de actividades académicas, se expone sobre la modalidad y la población a la cual se dirige la academia, una vez socializado esto, se hace énfasis en la metodología a usar, ya que la población es de un contexto muy

diferente a la urbana y requiere mucha atención para el cumplimiento de los objetivos propuestos, para ello, se requiere partir de métodos de enseñanza pertinentes para este tipo de población y se debe conjugar la teoría y la práctica para que ello motive a la réplica de estas en su unidad productiva y se continúe con el proceso de aprendizaje desde un enfoque autónomo (ED, Funtec, 2015a).

El reto para la Institución no puede ser simplemente buscar los medios propicios para nivelar en conocimiento a los que comienzan la formación, sino que implica acompañarlos para que descubran lo especial del programa y así comprometerlos hasta el final en el proceso, como lo afirma el experto de Presea: «Si se logró sensibilizarlos, atraparlos y motivarlos y si ya están en el proceso académico, es responsabilidad de la universidad no dejarlos ir» (E3, Valencia, 2015).

Esto trae consigo que la EPC demanda un «acompañamiento más personalizado de los directivos [y docentes], con los estudiantes; empoderamiento del entorno» (FLE, Funtec, 2015b), para que se propicie un ambiente que genere alegría, sentido, significado y permanencia en el proceso formativo, aportando al proyecto de vida personal, familiar y social de los estudiantes, porque estos al enfrentar la realidad se dan cuenta que «no están acostumbrados al proceso de estudio, a la autoformación, no tienen fundamentos y el nivel académico es bajo» (TD, Funtec, 2015c).

El compromiso institucional es fundamental para que los procesos que inician los estudiantes lleguen a feliz término, para que los conocimientos adquiridos por parte de los discentes sean puestos en práctica en las

comunidades a las cuales pertenecen; esto es posible en la medida en que la formación sea un proceso de transformación asumido por el estudiante, al tomar conciencia de que uno mismo es el sujeto de la formación.

El enfoque de capacidades

Para el magisterio social de la Iglesia la persona humana es consciente e inteligente, toma conciencia de sí cuando se autorreflexiona y reflexiona sus actos. Esto indica que toda persona posee inteligencia y voluntad, pero es necesario que se coloque en práctica en toda circunstancia, para evitar que el hombre sea explotado por los sistemas que buscan un desarrollo meramente económico, pero que no velan por el desarrollo integral de la persona.

En este sentido, es pertinente traer a colación el pensamiento de Nussbaum, filósofa norteamericana que se destaca por su trabajo en bien de la persona humana, luchando por la dignidad de la mujer; sobrepone la dignidad del ser humano sobre las capacidades que en ciertos momentos exige la sociedad para dar un sentido de igualdad entre los seres humanos, por eso, Nussbaum (2000) critica este criterio y la manera de obrar de un mundo que le da más importancia al tener, que al ser.

La capacidad para establecer un contrato, y la posesión de las capacidades que hacen posible el beneficio mutuo en la sociedad resultante, no son condiciones necesarias para ser un ciudadano dotado de dignidad y que merece ser tratado con respeto en un plano de igualdad con los demás (p. 35).

En relación con el desarrollo de la EPC surgen los siguientes cuestionamientos: ¿las capacidades son significativas en el escenario de la EPC? ¿Las potencialidades humanas, sociales, culturales y productivas del medio rural tienen asiento formativo en la EPC? ¿Las capacidades constituyen una unidad de pensamiento curricular al interior de la EPC o aparecen de manera fraccionada?

La EPC está llamada a incorporar en sus acciones formativas un sentido más allá de la acción educativa, que finalmente lleve a los habitantes rurales a un bienestar integral, que en el lenguaje de las capacidades de Nussbaum, permita a las personas experimentar el gozo de vivir; disfrutar de buena salud en todos los aspectos, estar bien alimentado y tener una vivienda adecuada; tener la capacidad de moverse libremente de un lugar a otro, de acuerdo a sus límites físicos; poseer capacidad para hacer uso de sus sentidos, con la imaginación y el pensamiento; poder experimentar y producir obras auto-expresivas, participar en acontecimientos elegidos personalmente y de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios. Además, la EPC en los encuentros semanales, le permite al estudiante valorar sus emociones, establecer vínculos afectivos, amar, sentir y pesar, lo cual supone promover formas de asociación humana esenciales para su desarrollo.

En última instancia, la Funtec con la EPC, desde el reconocimiento de las necesidades y potencialidades de los habitantes en el medio rural, busca el desarrollo de procesos formativos que incorporen al habitante rural como un sujeto capaz de formar un concepto del bien e

iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida; como un ser sociable por naturaleza, con capacidad de vivir con otros, darse a los demás y reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; como un ser capaz de participar eficazmente en las decisiones políticas; capaz de aportar a la ciudad y a la protección del medio ambiente; como un ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio; y como un ser capaz de poseer propiedades, no solo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real y en base de igualdad con otros (Gough, 2007).

El desarrollo de las capacidades, puesto en evidencia en la tarea educativa (currículo institucional) tiene un valor incalculable, tanto para el estudiante, como para la comunidad en la adquisición de la calidad de vida, porque permiten mejores condiciones de vida, hace que se crezca en la satisfacción de necesidades y la ponderación de los valores, aspiraciones y expectativas personales y comunitarias. Por tanto, desde el ámbito de la formación lograda por los estudiantes bajo la EPC, se proyecta una mejor calidad de vida en bien de las familias y comunidades rurales, que llevan a la transformación de los territorios de los cuales proceden, esto es reconocido por los estudiantes cuando afirman que se da la «articulación de los aprendizajes con las condiciones familiares, para generar emprendimientos, acceso a recursos y desarrollo de las actividades productivas» (CE, 2015), lo cual permite la creación de oportunidades e inclusión para los habitantes rurales, pues se obtiene «una nueva concepción de calidad de vida: actitud, conocimientos más recursos propios» (CE, 2015), todo esto conlleva a descubrir que «existen

oportunidades de generar desarrollo y bienestar» (CE, 2015), pues todo el quehacer educativo formativo es una proyección en la transformación del hombre en su totalidad, porque:

Además de ser un proyecto rural es un proyecto de educación, le seguimos apostando y seguimos pensando que es a través de la educación que se generan auténticos procesos de desarrollo y no solamente el desarrollo concebido como crecimiento económico, sino un desarrollo que se centra en una visión antropocéntrica; si crece y se desarrolla el ser humano seguramente el resultado que vamos a tener es de crecimiento y de desarrollo en todas las otras dimensiones, sociales y comunitarias (E3, Valencia, 2015).

Cuando se habla de calidad de vida en los estudiantes, en las comunidades y territorios de los cuales proceden, los primeros gestores de esta realidad vital son los docentes, quienes con apertura permiten participación y respeto por los aportes de los discentes, como afirman los egresados que son partícipes de la investigación: «Se fortalecen las interacciones personales promoviendo la sana convivencia y el respeto por el otro, el trabajo en equipo, la autoestima. La capacidad de escucha, de diálogo, de expresión y socialización. Fortalecimiento de valores» (FLE, Funtec, 2015b), de tal manera que «se forman para generar su propio empleo y visualizar la unidad productiva como una empresa; se aprende a construir desde la democracia y a participar en los escenarios públicos» (FLE, Funtec, 2015b), en este ámbito de calidad de vida, la interacción y comunicación con estudiantes de otras localidades, permiten abrir el radio de acción

comunicativa, que resalta otro aspecto importante de la EPC, esto lo subrayan los egresados cuando afirman que «compartir toda una semana permite adquirir un pensamiento más global que lleva a adquirir una mejor noción de la realidad y a tener un ambiente más favorable para el aprendizaje» (FLE, Funtec, 2015b).

Los criterios de calidad de vida permiten comprender que la formación debe ser para la vida, más que para resolver asuntos técnicos específicos, pues «la capacidad de aprender será siempre un valioso seguro contra la incertidumbre de un ambiente económico en rápido proceso de cambio» (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000, p. 95), lo que resalta el compromiso institucional que consiste en:

Desarrollar autonomía de las comunidades campesinas como uno de sus valores de base, una autonomía que permita la participación de las comunidades en la formulación y vigilancia de los planes de desarrollo municipales y por ende rurales. Esta autonomía se liga de forma estrecha con la participación de los productores en la vida política, ya que es desde esta visión donde se comienza como primera instancia a legitimar formas de producción propias a las voluntades de las comunidades (Funtec, 2013).

Esto es reconocido por los mismos estudiantes cuando afirman que se da una «actitud de valoración del conocimiento como una oportunidad para transformar desde dentro» (CE, 2015), de tal forma, que pretende «hacer del estudiante un agente activo con pensamiento crítico, con capacidad de participación y argumentación, con capacidad de comparación, con capacidad

investigativa y analítica» (FLE, Funtec, 2015b), como un ser «capaz de adaptarse a su ambiente, conocer lo de su contexto, capaz de analizarlo y comprenderlo, capaz de reconocer los conocimientos de los demás, de tal forma que se sienta como un par a la hora de trabajar con los campesinos» (TD, Funtec, 2015c), por eso, es fundamental que «cada uno vaya reconociendo cuál ha sido el crecimiento, cuál ha sido la transformación en el ser y después en los otros componentes como el hacer, el saber, el conocer y el convivir» (E3, Valencia, 2015). Esto permitirá que llegue a ser «una persona con capacidad de liderar procesos organizativos y productivos para la participación y el bienestar comunitario» (Funtec, 2014, p. 11).

Lo anterior, nos permite comprender que la Funtec con la EPC facilitan a sus estudiantes pensamiento crítico, porque la formación compartida los lleva a interpretar, comprender y transformar su contexto, de tal manera que se convierten en líderes de sus comunidades y trabajan por la transformación de sus territorios, es así que «la educación humanista también promueve la sociedad civil, pues estimula la amplitud de criterio, el pensamiento crítico y la capacidad de comunicación, elementos esenciales para el funcionamiento eficaz de una democracia participativa» (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000, p. 100).

Todo lo expresado hasta ahora sobre el desarrollo de capacidades, nos permite comprender que existen necesidades insatisfechas en las comunidades rurales, sin que ello signifique que sean carentes de posibilidades, pues «concebir las necesidades tan solo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico,

que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de «falta de algo» (Max-Neef, 1993, p. 49).

Los estudiantes de los territorios rurales, por lo general son personas abnegadas, con capacidades, que al ingresar a los procesos académicos, se constituyen en referentes para la vida de las comunidades porque adquieren conocimientos que les permiten aportar en la transformación de los territorios y ser parte en la solución de las necesidades en sus comunidades, de ahí que «comprender las necesidades como carencia y potencia, y comprender al ser humano en función de ellas así entendidas, previene contra toda reducción del ser humano a la categoría de existencia cerrada» (Max-Neef, 1993, p. 50), esta realidad nos permite ver la EPC como un espacio pertinente para que un grupo determinado de personas tenga «la experiencia de fortalecer sus valores, principios y conceptos, teniendo vivencias constructivas como familia superando la distancia» (CE, 2015).

El enfoque de desarrollo humano integral ofrece a la institución ejecutora de la epc, insumos para la resignificación del componente teleológico, a fin de integrar en un todo las acciones formativas y las acciones educativas.

Estructuración de los campos de acción pedagógica para la resignificación de la EPC

Es preciso iniciar esta estructuración a partir de la comprensión del significado de campo de acción pedagógica, que para la presente investigación, es el espacio donde la educación, la formación y el aprendizaje toman un sentido relacional, que proviene

de una intencionalidad curricular y que se dinamiza en las prácticas educativas, docentes y pedagógicas, lo cual permite afirmar que un campo de acción pedagógica, es un lugar de encuentro con el conocimiento, con pleno sentido de aprendizaje, donde la mediación pedagógica es el sentir de los sentidos del aprendizaje. Todo esto demanda la resignificación de la identidad institucional, apropiación docente del enfoque, estrategia educ comunicativa y un desarrollo viviente del aprendizaje en tanto relacionalidad que permita sintonizar el componente teleológico con el componente pedagógico y didáctico en las prácticas educativas.

Resignificación de la identidad institucional en el marco de los principios cristianos

Toda institución posee una filosofía que ilumina su radio de acción y le permite proyectarse en la sociedad, dejando su impronta en las comunidades donde hace presencia, es así como la Funtec, desde la cosmovisión cristiana, se enfoca en la toma de conciencia del hombre, (entendido en contexto amplio como persona humana), creado a imagen y semejanza de Dios (cfr. Gn 1, 26), agente de cambio y de transformación, porque:

Mientras el hombre vive se encuentra en un proceso de cambio, evolución y desarrollo, a través del cual su propio ser se revela, realiza y completa cada vez más. Se trata, sin embargo, de un proceso en el que nosotros mismos hemos de realizar y desarrollar activamente y desde dentro, nuestro propio ser (Coreth, 1985, p. 136).

El quehacer formativo-educativo que la Funtec imparte, busca el empoderamiento del hombre como ser histórico, que vive en un contexto concreto, vinculado a una historia comunitaria, y ante todo, como ciudadano del mundo, que ha venido a la existencia por el designio divino, para que sea un ser libre, responsable, con la capacidad de transformar las realidades creadas para su propio bien, pero sin caer en el extremo de que el hombre, como cima de la creación, sea simplemente un dominador y destructor de la misma, aun creando situaciones lamentables de pobreza, como lo expresa Boff (2015):

La mayor desviación producida por la tecnocracia es el antropocentrismo. Este supone ilusoriamente que las cosas solo tienen valor en la medida en que se ordenan al uso humano, olvidando que su existencia vale por sí misma (n. 33⁴). Si es verdad que todo está en relación, entonces «nosotros seres humanos estamos unidos como hermanos y hermanas y nos unimos con tierno afecto al hermano sol, a la hermana luna, al hermano río y a la madre Tierra» (n. 92). ¿Cómo podemos pretender dominarlos y verlos dentro de la óptica estrecha de la dominación por el ser humano? (párr. 19).

Si los seres humanos somos los habitantes del mundo y todo lo creado es para nuestro bien, ¿por qué existe tanta desigualdad en la tenencia de la tierra? ¿Por qué tantas personas no pueden contar con

⁴ Este número y el siguiente hacen parte de la cita tomada, no son autoría del equipo autor del presente trabajo (*nota del autor*). Tales números corresponden a citas de la encíclica *Laudato si'* (2015) del papa Francisco (*nota de los editores*).

un techo donde habitar? Aún más, ¿por qué muchos son despojados de sus parcelas para otros lucrarse de ellas? Esta situación obedece a la realidad de división interna que existe en el mismo hombre, que se expresa en egoísmo, explotación e inmoralidad; tanta es la inconsciencia a la que ha llegado el ser humano, que se duele más por los desfalcos económicos, que por la situación de miseria y abandono donde se encuentran muchos hermanos, como afirma el papa Francisco (2013) en la exhortación apostólica *Evangelii gaudium*:

Así como el mandamiento de «no matar» pone un límite claro para asegurar el valor de la vida humana, hoy tenemos que decir «no a una economía de la exclusión y la inequidad». Esa economía mata. No puede ser que no sea noticia que muere de frío un anciano en situación de calle y que sí lo sea una caída de dos puntos en la bolsa. Eso es exclusión. No se puede tolerar más que se tire comida cuando hay gente que pasa hambre. Eso es inequidad. Hoy todo entra dentro del juego de la competitividad y de la ley del más fuerte, donde el poderoso se come al más débil. Como consecuencia de esta situación, grandes masas de la población se ven excluidas y marginadas: sin trabajo, sin horizontes, sin salida. Se considera al ser humano en sí mismo como un bien de consumo, que se puede usar y luego tirar. Hemos dado inicio a la cultura del «descarte» que, además, se promueve (n.º 53).

Pero ¿cómo superar una realidad de inequidad, de descarte y de desigualdad en la que se mueve el mundo actual, máxime los territorios rurales, especialmente en nuestro país? Colombia ocupa el cuarto lugar de desigualdad en América Latina, según información del

Banco Mundial (2014), con la medición del índice de Gini. Sin lugar a dudas, uno de los medios más eficaces para que la persona humana pueda crecer y superar su situación de vulnerabilidad, es el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia cotidiana y de un trabajo académico consciente, serio y decidido:

[Pues] el conocimiento nos muestra las posibilidades de decidirnos y desarrollarnos de acuerdo con nuestro propio ser (...). El conocimiento nos brinda la orientación en medio de nuestro mundo y en el conjunto del ser. Nos señala valores y desvalores, las posibilidades auténticas e inadecuadas, verdaderas y falsas de nuestro ser personal. Somos nosotros quienes hemos de elegir y decidirnos. En nuestra autorrealización somos libres. Y precisamente porque lo somos necesitamos del conocimiento, como orientación; y desde luego un conocimiento espiritual e intelectual que, en el horizonte infinito del ser, permite alcanzar la verdad y distinguir lo verdadero de lo falso (Coreth, 1985, p. 136).

En este contexto tiene sentido hablar del hombre como el único ser responsable, creado por Dios, colocado en el mundo con la tarea de dominar y cuidar la tierra y de conservar la especie humana (cfr. Gn 1, 26-28). La responsabilidad descansa sobre la libertad, pues, «la esencia de la libertad humana (...) consiste en una *libertad interna*, en cuanto que en nuestro querer y actuación no estamos determinados, ni siquiera desde dentro, por el propio ser» (Coreth, 1985, p. 138), razón por la cual, el hombre debe formar su voluntad para hacer buen uso de esa libertad. El hombre, como ser inteligente, es el único que tiene la capacidad de

adoptar, inventar y transformar la naturaleza para sí mismo; que es capaz de transformarse a sí mismo; posee conciencia del mal y del deber, es decir, es un ser moral.

Dando un paso más, todos los seres humanos son responsables, es así que toda persona normal, con uso de razón, tiene la obligación de la responsabilidad, pero esta no es igual para todos, pues unos tienen más responsabilidades que otros, debido al encargo o radio de acción en la sociedad y en las instituciones. Pero ¿ante quién somos responsables? Se es responsable, primeramente ante la propia conciencia, es decir, el hombre puede mentir, ser irresponsable, pero su conciencia lo coloca en orden o lo acusa ante sus malas acciones, pues la conciencia es un juez, o como afirma el Concilio Vaticano II (1965) en la constitución pastoral *Gaudium et spes*: «La conciencia es el núcleo más secreto y el sagrario del hombre, en el que este se siente a solas con Dios, cuya voz resuena en el recinto más íntimo de aquélla» (n.º 16); también se es responsable, ante la sociedad, pues todo lo que se diga o se haga, tiene influencia de manera positiva o negativa en el otro, en la historia y en el mundo; por último, todo hombre es responsable ante Dios, pues Él pide responsabilidad a los culpables, a unos por acción y otros por omisión.

Todo lo dicho hasta ahora tiene como intención resaltar la importancia de educar para la libertad, educar para la dignidad y educar para la esperanza, máxime cuando el quehacer institucional se vincula desde una cosmovisión cristiana, que permite ver el mundo desde la óptica del respeto de la dignidad de la persona humana, la importancia y grandeza de la creación y el valor que tiene creer y trabajar en bien de las personas

de cualquier ambiente o lugar, lo cual es un gran desafío para el hombre moderno. El término «cosmovisión» sirve en el ámbito antropológico para describir la forma en que una comunidad o cultura contesta las preguntas fundamentales de la existencia: ¿quiénes somos?, ¿de dónde vinimos?, ¿a dónde vamos?, y plantea las bases de sus valores (Donner, 2012, p. 19).

Hacia un desarrollo desde el buen vivir en las realidades de la nueva ruralidad

El ejercicio investigativo nos planteó los retos asociados de desprendernos al máximo posible de los prejuicios de valor y aproximarnos a la comprensión de las dinámicas culturales en que viven las personas y desarrollan sus actividades, en particular, en la comprensión del significado de ruralidad, desarrollo y bienestar para los propios pobladores, pues como lo plantea Habermas (1999):

Si se introduce el sentido como concepto teórico básico, los significados simbólicos tienen que considerarse como datos: lo que aquí nos interesa (...) es que los significados —el significado de las acciones y de la conducta de otras personas, el significado de las palabras habladas y escritas— tienen que considerarse como pertenecientes a lo dado. En otras palabras, lo que proponemos es una teoría perceptiva del significado y de nuestro conocimiento de otras mentes (p. 159).

Partiendo de la premisa, que, para argumentar en moral, debe ser menester recurrente descentrarse de la propia perspectiva particular, es necesario entonces oír

la voz de los propios actores y develar las emergencias desde donde se debe resignificar el contexto rural. Es así como las personas que ejercen el rol de estudiantes o egresados en la EPC son conceptualizados como pobladores rurales al iniciar la investigación, soportados en la clasificación propuesta en Colombia por la Misión Rural o Misión para la Transformación del Campo (2014a). El informe denominado *Definición de categorías de ruralidad* (Colombia. Misión para la Transformación del Campo, 2014b), expresa que el Dane «y otras instituciones tanto públicas como privadas, asocian la zona rural como el resto (...) desde el carácter operativo de la clasificación de la información» (p. 2), y hace referencia a la Dirección Nacional de Planeación, que en el año 2014 propuso que, empleando el sistema de ciudades, se podrán «cerrar las brechas regionales en materia de equidad y pobreza, gracias a que son puntos de convergencia de los servicios públicos y sociales» (p. 4). Además, la OCDE propone como referente de medida la densidad poblacional, dada la inexistencia de una definición oficial de ruralidad en el mundo. Es planteado que aquellos territorios donde la densidad poblacional es inferior a los 150 habitantes por km² sean consideradas como comunidades rurales, planteando las categorías municipales para Colombia: ciudades y aglomeraciones con poblaciones mayores a 100 hab/km², intermedios entre 50 y 100 hab/km², rural con densidades poblacionales intermedias entre 10 y 50 hab/km² y rural disperso con menos de 10 hab/km² (Colombia. Misión para la Transformación del Campo, 2014b, p. 7-11).

El referente teórico hasta acá expuesto, nos permite hacer un primer acercamiento de caracterización. Efectivamente los estudiantes y egresados de la EPC de la Funtec en su mayoría son pobladores rurales. En contraste con esta lectura, conviene expresar que después del ejercicio de triangulación de la información, donde se confrontaron distintas percepciones de los actores, a los que se sumaron en este caso los docentes-tutores, al marcar diferencias entre el habitante de casco urbano pequeño y de aquellos estudiantes que habitan en zonas más dispersas, pero que no se autodenominan campesinos, pobladores rurales (...), sino que se autoreconocen como «habitantes del campo» (CE, 2015; FLE, Funtec, 2015b).

De la voz de los mismos habitantes del campo, emerge una concepción propia del buen vivir, que se caracteriza por las riquezas naturales y productivas de sus suelos, por familias nucleares unidas y comprometidas con el proceso formativo de sus hijos. Es fundamental resaltar el aspecto comunitario, el habitante del campo es solidario, vive en armonía con sus coterráneos, y aunque la mayoría viven en predios de difícil acceso y requiere un alto uso de energía física para el desarrollo de sus actividades productivas, sacan tiempo para el encuentro comunitario alrededor del deporte, generalmente en la cancha de la escuela veredal, donde han estudiado bajo un sistema flexible de aprendizaje tutorial, articulado con proyectos pedagógicos productivos, con un medio ambiente relativamente sano y una alimentación tradicional y arraigada, en la que se mezclan las sensaciones de libertad y una tensa calma social.

Estos aspectos expresan el sentido del buen vivir para los habitantes del territorio rural, su vida se expresa en la vivencia sencilla, pero que tiene un valor profundo, pues «recuperar la vivencia de nuestros pueblos [zona urbana y rural], recuperar la cultura de la vida y recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pacha mama, donde todo es vida» (Gudynas, 2011, p. 1).

Estos elementos del concepto campo que se toman de los estudiantes y egresados de la EPC, permiten realizar una construcción de realidades diversas para la nueva ruralidad, por lo que es preciso dar una mirada general del contexto actual desde otros ángulos; la ruralidad que caracteriza hoy a la población campesina está asociada por su actividad agropecuaria de pervivencia, o actividades del sector servicios, generalmente desde la informalidad, en pequeños predios de tradición y herencia familiar, la mayoría con limitaciones de conocimientos tecnológicos, con baja capacidad económica para invertir en procesos de tecnificación, con ventajas y desventajas comparativas y competitivas desde lo topográfico, de accesibilidad y de comunicación, y en atraso para el acceso a los servicios básicos con condiciones de calidad, llevando a las nuevas generaciones a visionar sus expectativas de vida fuera de su contexto local, es así que:

La opción de migrar tiende a ser considerada por la falta de opciones laborales y educativas en el campo. Las personas jóvenes consultadas expresan que, si la zona donde habitan les puede ofrecer oportunidades laborales y educativas, su interés por migrar disminuiría (Jurado y Tobasura, 2012, p. 10).

El concepto de *desarrollo* fue presentado por Coredi en la investigación «Políticas públicas de desarrollo rural. Un estudio de caso comparativo entre el sur de Brasil y el Oriente de Antioquia» estudio desarrollado por el grupo de investigación de la Universidad de Antioquia Medio Ambiente y Sociedad, en alianza con el grupo de Desarrollo Rural de la Funtec.

Ante el actual estado de crisis de identidad cultural, social y económica, se presenta un posible escenario de transformación y resignificación de la acción educativa desde la EPC, el cual requiere de una acción emancipadora, promovida desde las propias bases sociales, capaz de liberarse de los requerimientos propuestos e impuestos por comunidades de conglomerados que viven claves diferentes en lo cultural, comunitario y sostenible. Así como lo enuncian con fuerza Jurado y Tobasura (2012), al plantear que a los jóvenes y a las jóvenes les gustaría vivir en el campo, disfrutar de la tranquilidad del campo, pero encuentran difícil vivir de lo rural, desarrollar actividades productivas que les generen ingresos para su bienestar. Lo rural carece de los servicios que ellos requieren para su pleno desarrollo y bienestar.

La EPC requiere docentes-tutores que trabajen por el entendimiento de las dinámicas de las relaciones socio-ecológicas, que respeten conscientemente los agroecosistemas en sus diseños productivos humanos, garantizando un manejo sustentable de los mismos, con una concepción del buen vivir, desde el interior de la persona y en la realización de sus actividades, descartando el expansionismo como opción y reconociendo sus propias expectativas de desarrollo en armonía con su territorio.

La nueva concepción de desarrollo para la población campesina en el medio rural, que requiere ser pensada y asumida en la aplicación de la EPC, contribuye a que el habitante rural pase de su condición de aislado a una condición de asociado; de una condición de sujeto subsidiado a ciudadano productor, con disposición de los factores básicos de producción y con capacidades para el emprendimiento y crecimiento integral; de ser un sujeto marginado cultural y socialmente a ser un agente transformador con condiciones de dignidad en el desarrollo de sus dimensiones psicológicas, sociológicas, biológicas y espirituales; pasar de ser un sujeto a quien se le planifica su desarrollo; y a ser un sujeto constructor de su proyecto personal y social desde un modelo educativo emergente, que le permita construir sus pilares de organización, conocimiento y producción, con aplicación local y con conexión global.

Resignificación de las prácticas formativas y educativas

Las prácticas formativas y educativas son las acciones implícitas y explícitas en el currículo institucional, que recogen los elementos teleológicos y la intencionalidad de la acción educativa en orden a una concepción de desarrollo. Para el caso de la Funtec, en la aplicación de la Estrategia Presencialidad Concentrada (EPC), le corresponde beber de la concepción de desarrollo humano integral desde el Evangelio, de la doctrina social de la Iglesia y de las particularidades socioculturales del contexto rural.

A partir de la interpretación de las acciones formativas y educativas realizadas en la primera parte del presente

escrito y en contraste con las reflexiones respecto al tema de la identidad y los principios filosóficos institucionales, se hace necesario resignificar las prácticas de enseñanza del docente tutor de la EPC, para hacer de ellas acciones de formación y ejercicios permanentes de comprensión desde la reflexión y desde el conocimiento del contexto sociocultural al que pertenecen los habitantes del medio rural partícipes del acto educativo. En la EPC se entiende por docente tutor a la persona orientadora del proceso de enseñanza durante la jornada académica (al interior de la institución) y durante el tiempo de trabajo independiente del estudiante (unidad productiva familiar).

Lo anterior contribuye a superar el plano de la formación como información, al que se refiere Sacristán (1997), cuando expresa que «los programas de formación y perfeccionamiento tienen poca incidencia en su transformación ya que por lo general se destinan a la transmisión de contenidos y metodologías, obviando la experiencia acumulada» (p. 87). En razón a lo anterior, la práctica educativa en el escenario de la EPC, no basta con ser delegada al docente tutor sin orientación previa y colegiada, que lleve a la búsqueda de unos mínimos consensos, producto del conocimiento del contexto porque «el maestro necesita saber lo que va a enseñar, necesita saber cómo enseñarlo pero con eso no es suficiente: los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización» (Sacristán, 1997, p. 87).

A los órganos encargados de la planeación curricular les corresponde prever y hacer seguimiento al proceso educativo para procurar una enseñanza efectiva, como

lo propone (Ramsden, 2007, citado por Guzmán, 2011) en los seis principios que ha postulado para una enseñanza efectiva en educación superior:

1) despertar el interés y los deseos de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va requerir; 2) preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, todas sus acciones deben estar encaminadas a lograr cambios en su comprensión del mundo; 3) ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación, sobre todo la primera, ya que es la característica de una enseñanza eficiente más citada por los estudiantes (Shute, 2008); 4) metas claras y retos intelectuales: al estudiante le debe quedar claro lo que se espera de él y alcanzar esa finalidad debe implicar un desafío; 5) fomento de la independencia y control de su aprendizaje por parte del alumno y su activo involucramiento: la finalidad para el estudiante es que al término del proceso instruccional sea un aprendiz autónomo y autorregulado; y 6) aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer cosas nuevas; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus alumnos para adaptar sus conocimientos a sus características, expectativas y deseos, y no al revés (p. 136).

Todo esto, nos permite expresar que las demandas propias de la resignificación de las prácticas educativas, implica una tarea al interior de la institución ejecutora de la EPC en tres acciones: a) una lectura actual de la nueva ruralidad, acorde a la concepción de educación; b) una precisión de la identidad institucional, alineada con el enfoque curricular y en respuesta

a las particularidades del desarrollo territorial; y c) una relación del currículo institucional con las dinámicas formativas y con las prácticas educativas para cada programa de formación.

Resignificación de las prácticas docentes. Interacciones didácticas

Las prácticas docentes son las acciones que a diario vive un docente tutor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dichas acciones tienen relaciones de poder y comunicación, una epistemología propia del saber específico, una caracterización didáctica, unas acciones metodológicas y unas acciones evaluativas.

Entendida esta resignificación desde el compromiso que le implica al docente de la EPC, pensarse a sí mismo y planificar y ejecutar sus acciones, frente a los retos de su ejercicio profesional de la enseñanza, en sintonía con las lógicas de aprendizaje, que le demanda la institución educativa y con las condiciones propias del contexto de la ruralidad del que provienen los estudiantes.

El ejercicio de la práctica docente, iluminada desde la teoría del sociointeraccionismo implica:

El desarrollo de los conceptos, o el del significado de las palabras presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar. Estos procesos psicológicos complejos no pueden ser denominados a través del aprendizaje aislado (Vigotsky, 1995, p. 73).

En correspondencia con los principios institucionales y específicamente con la solidaridad, conviene promover las prácticas de enseñanza desde el desarrollo de actividades grupales, en lo posible en torno a proyectos colectivos, porque

Los proyectos son vehículos excelentes para estos accesos interpersonales. Al participar en proyectos atractivos que duran días o semanas, los estudiantes interactúan entre sí, aprenden de las palabras y acciones de los demás, observan sus propias reacciones ante un tema y hacen sus propias contribuciones personales a la tarea colectiva (Gardner, 2012, p. 226).

Por tanto, es fundamental la transversalización de la enseñanza por parte de los docentes que acompañan las temáticas en los distintos niveles de formación, de ahí la urgencia de que todo el equipo conozca las iniciativas que vienen trabajando los subgrupos o cada estudiante, principalmente en lo referente a los intereses de emprendimiento o de la unidad productiva familiar. Para ello urge la búsqueda de mayor efectividad en las distintas estrategias y momentos de interacción porque, «la comunicación basada en la comprensión racional y en la transmisión premeditada del pensamiento y de las sensaciones exige necesariamente un determinado sistema de medios, prototipo del cual ha sido, es y será siempre, el lenguaje humano» (Vigotsky, 1995, p. 8), aspecto clave para la EPC si se parte del hecho de que el tiempo de encuentro presencial es limitado, por lo cual, se deben potenciar las formas y medios para una comunicación efectiva durante el tiempo de trabajo independiente.

En coherencia con lo anterior, la resignificación de la práctica docente está llamada a alimentarse a través los siguientes fundamentos:

El docente está en capacidad de establecer relaciones de comunicación favorables al aprendizaje desde la generación de un ambiente de entendimiento más cooperativo que individual, pues «todo acto de entendimiento puede entenderse como parte de un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas» (Habermas, 1999, p. 103).

El docente tutor estará en capacidad de comprender la epistemología propia del área que le corresponde orientar y, de encontrar la relación que ella tiene con la intencionalidad institucional de la acción formativa, pues, como afirma Habermas (1999), «en la acción comunicativa los agentes solo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica» (p. 104). En razón a ello, es fundamental que se dé un dinamismo con los docentes tutores, para que se contextualicen con el Proyecto Educativo Institucional y con el Programa de formación, lo cual les permitirá un proceso de sensibilización y formación, aportándoles herramientas comunicativas y sociales, para dinamizar sus prácticas docentes, porque

La relación existente entre competencia comunicativa y competencia social (...) lleva a distinguir (...) tres tipos de relaciones entre el actor (sujeto) y el mundo, llamados también «tipos de acción»: acción teológica o estratégica, acción normativa y acción

dramatúrgica. Cada una de estas acciones surgen en el mundo de la vida (Quintero Mejía, 1996, p. 4).

El mundo de la vida del docente tutor de la EPC se mueve en dos escenarios de interacción con los discentes: el tiempo de presencialidad, donde hay una interacción directa; y el tiempo de autoaprendizaje, donde tienen que hacer uso de distintas estrategias comunicativas, dichas estrategias no son únicamente de comprensión académica, sino especialmente de comprensión humana, lo cual demanda una pedagogía reconstructiva, como la denomina Mockus, quien afirma que:

La pedagogía más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante: no solo los docentes, sino también los alumnos, la comunidad local, la sociedad civil y el Estado, están obligados a cualificar sus opciones frente a la educación, apropiándose y elaborando formulaciones pedagógicas (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 1995, p. 15).

Desde el enfoque de la pedagogía reconstructiva, la institución está llamada a propiciar la construcción de las prácticas docentes desde un actuar colegiado, para tener un papel relevante en cuanto a la incidencia educativa y formativa, que permita la profundización en lo académico, en la filosofía institucional y en el desarrollo de capacidades, bajo el espíritu de una comunidad aprendiente entre los mismos docentes.

A partir de esto, el docente tutor de la EPC, independiente de su campo de formación profesional, estará en capacidad de apropiar elementos didácticos generales, acordes con la epistemología de la asignatura

a orientar y elementos de didáctica específica, en correspondencia con las condiciones que le ofrecen los ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la institución educativa, porque «la didáctica como reflexión general sobre la enseñanza, debe atender al qué enseñar y ocuparse de la instrumentación técnica y considerar las condiciones del medio en que los alumnos deben aprender» (Gómez y Sacristán, 1992, p. 17).

En ese camino de resignificación de las prácticas formativas, el docente tutor en la epc diseña estrategias y acciones metodológicas pertinentes a las condiciones de los habitantes rurales, a los ambientes de aprendizaje, a la duración de la sesión de trabajo y a las distintas formas de aprender; en esta tarea es fundamental reconocer las distintas mentes o capacidades intelectuales; diferentes maneras de acercarse al conocimiento, transformar la información en conocimientos y aprender, por eso, la importancia de diseñar una propuesta educativa que tenga en cuenta estas diferencias.

El docente tutor en el desarrollo de la EPC orienta procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como oportunidades para comprender al sujeto de aprendizaje, desde el despliegue de sus capacidades y potencialidades, donde además de las competencias, valorará el proceso con todas sus dificultades y fortalezas, como afirma Habermas (1999): «La tradición cultural tiene que permitir, en lo que concierne a sus componentes cognitivos y evaluativos, una conexión retroalimentativa con formas especializadas de argumentación hasta el punto de que los correspondientes procesos de aprendizaje puedan institucionalizarse socialmente» (p. 106).

En este orden de ideas, la invitación al docente tutor, es a favorecer las prácticas formativas durante los encuentros, que actúe como un tutor principalmente después de entender y visitar al estudiante en sus condiciones familiares y productivas, que se capacite y facilite espacios de conversación permanentemente con todos los actores del proceso y que aunque existe una dinámica a evaluar requerida por ley, esto pueda fortalecer el proceso de enseñanza y servir de soporte en el quehacer docente, en ese acercamiento a entender el contexto del estudiante rural.

Resignificación de las prácticas pedagógicas

En el escenario de la epc las prácticas pedagógicas son los ejercicios de reflexión y sistematización investigativa que realiza el docente tutor, en la ejecución de su práctica docente con intencionalidad formativa y de transformación social en el contexto de la ruralidad.

En tanto el docente es sujeto de formación y no solamente sujeto dador de conocimiento, podrá serlo si define con claridad las prácticas pedagógicas que alleguen conocimiento para enriquecer su discurso. El docente se enriquece de las experiencias de los discentes, siempre y cuando se deje permear en su propio conocimiento. Surge así un nuevo campo de resignificación de la EPC, cuando el docente muestra apertura para comprender críticamente las particularidades de contextualización cognitiva y cultural con intención transformadora de la realidad.

En una nueva concepción de la relación con las prácticas pedagógicas al interior de la EPC, se definen los tópicos de comunicación del conocimiento, de

interacción con él y de construcción del sentido de enseñanza y de aprendizaje también entre las personas y de estas con los entornos. Lo anterior exige un cambio de paradigma en la concepción clásica de enseñanza en la educación superior, donde regularmente el docente es un experto de la disciplina de la enseñanza, que no necesariamente requiere ser pedagogo.

Precisamente, una de las emergencias de la investigación es que en la EPC no existe el status clásico de docente ni de alumno, donde el docente es el portador y dador del conocimiento y el discente es el receptor, sino que, encontramos la existencia de personas que interactúan en un escenario abierto y en un ambiente de acogida recíproco. En la EPC hay que construir relaciones dialógicas de conocimiento, esto hace parte de la acción pedagógica, lo cual, no se construye «entregando fotocopias», sino posibilitando la posición crítica de lo que vamos a leer a partir de guías de lectura, bajo pretextos iniciales.

Sin embargo, es claro que la responsabilidad de la reflexión pedagógica recae sobre el docente, porque es el maestro el llamado a sistematizar las experiencias de las lecciones aprendidas, los trabajos realizados, los materiales utilizados, las vivencias surgidas en las interacciones, en los espacios de socialización y en el desarrollo de las prácticas, «puesto que es quizás la no existencia de una escritura rigurosa de la práctica por parte de los maestros, la que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito del oficio de enseñar» (De Tezanos, 2007, p. 17), lo cual reafirma la idea de que lo que no está escrito no existe, es una sentencia que se cumple en todas las facetas de la construcción de historia y de institucionalidad.

Para el caso de la práctica educativa, no basta con llenar los formatos desde lo meramente técnico; la riqueza está en la escritura, producto de la reflexión pedagógica generada en cada sesión de trabajo. El docente es el primer llamado a desarrollar lectura interpretativa y crítica.

A manera de recomendación, en la resignificación de la práctica pedagógica es oportuno:

- Despertar la necesidad de realizar el ejercicio de la sistematización de la práctica educativa, para ello la institución propiciará la motivación y el tiempo necesario que requiere dicho ejercicio de manera individual y grupal, entendiendo que:

El reto al que se enfrenta el educador es determinar qué vía de acceso parece ser más prometedora o adecuada para el desarrollo de una comprensión dada, y después probarla para poder reflexionar sobre los posibles éxitos o fracasos de su aplicación (Gardner, 2012, p. 215).

- Reconocer que el docente tutor está en capacidad de leer las condiciones propias del contexto.
- Invitar al docente tutor de la EPC a que procure despojarse de la subjetividad y acercarse a la intersubjetividad mediante el ejercicio de construcción personal y colectiva con sus pares.
- La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación solo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes (Habermas, 1999, p. 184).

Finalmente expresamos algunas voces emergentes de la presente investigación, las cuales son referentes para nuevas exploraciones: la percepción de los jóvenes que se identifican como habitantes del campo, en contraste a los pensadores y planificadores del desarrollo, que los conceptualizan como rurales o campesinos; la EPC, leída desde el sentido de la convivencia en y más allá del aula, entendida por algunos de sus actores como una nueva forma de familia, con impactos al interior de los hogares de procedencia de los estudiantes; y el concepto de docente tutor, cuya labor y acompañamiento va más allá de la clase presencial, de los asuntos del contenido del plan de estudio y donde su reconocimiento social y aceptación por parte de los estudiantes mejora en gran medida, cuando da su testimonio desde la experiencia de vida en el campo, bien sea como habitante o como productor.

La fundamentación de un enfoque pedagógico para la EPC, parte de la resignificación del componente teleológico de la identidad institucional, iluminada desde los principios cristianos, para reanimar el sentido de educar para la libertad, para la responsabilidad, para la dignidad y para la esperanza, desde un reconocimiento de lo moral y de lo ético; la resignificación de las prácticas formativas y educativas, para comprender y valorar permanentemente las experiencias, los intereses y expectativas de los habitantes rurales, mediante las interacciones y el reconocimiento de las particularidades socioculturales; la resignificación de las prácticas docentes, para dar un mayor sentido a la enseñanza colaborativa con vivencias significativas en los ambientes de aprendizaje y con aplicaciones concretas en la unidad productiva, haciendo uso

efectivo de las distintas estrategias de comunicación; la resignificación de las prácticas pedagógicas, para mantener viva y sistematizada la reflexión sobre el acto educativo, para perfeccionar la práctica docente con sentido crítico y acompañar el proceso de enseñanza, con conocimiento del contexto, en un escenario de nueva ruralidad, donde el fin último, es el buen vivir.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C. y González E. (2002). *Didáctica general*. Medellín: Editorial Magisterio.

Benedicto XVI. (2009). *Carta encíclica «Caritas in veritate» sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad*. Recuperado de: <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals.index.html>.

Boff, L. (2015). La carta magna de la ecología integral: grito de la tierra, grito de los pobres. *Ecohabitar*. Recuperado el 13 de junio de 2016, de: <http://www.ecohabitar.org/la-carta-magna-de-la-ecologia-integral-grito-de-la-tierra-grito-de-los-pobres/>.

Caicedo, L. (2015). *Técnica interactiva: Entrevista a experta Sena*.

Colombia. Misión para la Transformación del Campo. (2014a). *Saldar la deuda histórica con el campo: Marco conceptual de la Misión*

para la Transformación del Campo. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado el 14 de junio de 2016, de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>.

Colombia. Misión para la Transformación del Campo. (2014b). *Definición de categorías de ruralidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>.

Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución pastoral «Gaudium et spes» sobre la Iglesia en el mundo actual*. Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm.

Coreth, E. (1985) *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: Herder.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, (12), 7-26. Recuperado el 12 de abril de 2016, de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/viewFile/175/164>.

- Donner, T. G. (2012). *Posmodernidad y fe: Una cosmovisión cristiana para un mundo fragmentado*. España: Clie.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Francisco. (2013). *Exhortación apostólica «Evangelii gaudium» sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations.index.html.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica «Laudato si'» sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado de: <http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals.index.html>.
- Funtec. (2013). *Documento maestro de los programas con fines de renovación de registro calificado, año 2013-2014*.
- Funtec. (2014). *Acuerdo 002 del 20 de mayo de 2014, por el cual se adopta la actualización y complementación del Proyecto Educativo Institucional*.
- Funtec. (2015a). *Técnica interactiva: encuesta a docentes de la Funtec*.
- Funtec. (2015b). *Técnica interactiva: foto-lenguaje (FLE) a graduados de la Funtec*.
- Funtec. (2015c). *Técnica interactiva: taller a docentes (TD) de la Funtec*.
- Funtec. (2015d). *Técnica interactiva: taller estudiante de la Funtec*.

- Funtec. (2016). *Técnica interactiva: Observación directa (ODE) al desarrollo de una clase, con estudiantes del grupo de Tecnología en Producción Agroecológica, clase de Producción Vegetal*, Funtec.
- Gadamer, H.-G. (1975/1993). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5.^a ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberán comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, P. y Sacristán, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 100, 177-202.
- Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Recuperado el 23 de junio de 2016, de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/630041467998505995/pdf/2018210educaci1paises0en0desarrollo.pdf>.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, ALAI*, (462), 1-20.
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en la educación superior: ¿Qué es una buena enseñanza

en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33(número especial), 129-141. Recuperado el 15 de mayo de 2016, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10.

Lobato Fraile, C. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Mockus, A.; Hernández, C. A.; Granés, J.; Charum, J. y Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela: Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Magisterio.

Noragueda, C. (2016, 11 de marzo). Los países con mayor desigualdad de América Latina. *Hipertextual*. Recuperado el 16 de mayo de 2016, de: <https://hipertextual.com/2016/03/desigualdad-de-america-latina>.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.

- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Obregón, C. (2009). El carácter sociocultural de la enseñanza en la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9.
- Obregón, D. (2015). *Técnica interactiva: Entrevista Utopía, Yopal (Casanare)*.
- Pablo VI. (1967). *Carta encíclica «Populorum progressio», sobre la necesidad de promover el progreso de los pueblos*. Recuperado de: <http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals.index.html>.
- PNUD. (1990). *Desarrollo humano: Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf.
- Pontificio Consejo «Justicia y Paz». (2004). *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Recuperado el 17 de junio de 2016, de: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_compendio-dott-soc_sp.html.
- Quintero Mejía, M. (1996). La pedagogía reconstructiva: una alternativa para desarrollar ambientes de aprendizajes cooperativos y participativos.

- Entornos*, 1(10), 49-54. Recuperado el 20 junio de 2016, de: <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/312/570>.
- Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar: Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ideas.
- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLES. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy (España): Marfil.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Madrid: Planeta.
- Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40.
- Valencia R., W. (2015). *Técnica interactiva: entrevista Presea*. Rionegro.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Obras escogidas, tomo ii). Recuperado de: <http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.PDFa>



LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS (PPP):

Una estrategia para la formación
de los estudiantes en el entorno rural

Diana Milena Motato*; **Leonardo Antonio Bedoya****;
Liliana María Duque***; **Elvia Patricia Arango******

Introducción

Los *proyectos pedagógicos productivos* (PPP) son concebidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como una estrategia metodológica para que las instituciones que ofrecen educación en entornos rurales integren los contenidos académicos y la práctica productiva, concepción que encaja con los lineamientos para propiciar aprendizajes significativos propuestos

* Psicóloga, psico-orientadora del Instituto Regional Coredi, magíster en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: dmotato@tecnologico-coredi.edu.co.

** Administrador de empresas, coordinador de municipio en Coredi, magíster en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: lbedoya6301@coredi.edu.co.

*** Docente tutora de Coredi, magíster en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: lduque6400@coredi.edu.co.

**** Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, adscrita al Grupo ser. Correo electrónico: earango@uco.edu.co.

por el Instituto Regional Coredi, que oferta educación en 34 municipios de Antioquia, entre ellos, La Ceja, localidad donde se desarrolló una investigación con el fin de *resignificar el sentido de los proyectos pedagógicos productivos (PPP)*, a partir de los estudiantes, dado que un número importante de ellos expresaba insatisfacción ante la rentabilidad percibida, desgana para ejecutar actividades propias de la implementación, deseo de ejecutar otras actividades que demanden menor esfuerzo y dedicación mientras generan mayor ingreso; otros estudiantes manifestaban deseos de emigrar hacia espacios urbanos en la búsqueda de lo que consideran mejores oportunidades, al no ser estas visibilizadas en el entorno rural. Este Instituto fue creado con ese nombre en 1994, con el consentimiento de la Diócesis de Sonsón-Rionegro y la colaboración de algunas parroquias del Oriente del departamento de Antioquia; la licencia que le otorga funcionamiento como institución educativa de educación formal es la n.º 09155 de 1994 y la 928 de 2001.

La búsqueda investigativa se orientó a *construir con los estudiantes del Instituto Regional Coredi una ruta metodológica que permita la resignificación del sentido de los proyectos pedagógicos y productivos para el emprendimiento (PPPE)*. El trabajo de campo se realizó con grupos de las veredas Las Piedras, San Rafael, La Playa y Las Colmenas del municipio de La Ceja, y por el valor de otras experiencias y su cotejo, también a partir de integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima, en Riosucio (Caldas), y con personas cuyos proyectos productivos se han sostenido con éxito en otro lugar de La Ceja y en Sonsón (Antioquia). El diseño, la validación

e implementación de técnicas e instrumentos aportó información acerca de la pertinencia en lo educativo, la participación e integración desde lo comunitario, el reconocimiento del entorno, las potencialidades y aspiraciones de los actores vinculados a los PPPE.

Esta investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente, del municipio de Rionegro (Antioquia), durante los años 2014-2, 2016-1. El propósito fue reconocer los elementos que intervienen en la construcción del sentido de los PPP desde la mirada de los estudiantes y la manera en que se resignifica este concepto a partir de la pertinencia en lo educativo, la participación e integración desde lo comunitario, el reconocimiento del entorno y la cultura del emprendimiento; estas cuestiones se desarrollaron con los actores intervinientes en los procesos de diseño, ejecución y la implementación, creando con ellos una ruta metodológica que permita resignificar su sentido.

Aunque en el diseño de la investigación la pretensión fue que los estudiantes desde sus vivencias problematizaran e hicieran aportes en la búsqueda de alternativas para resignificar el sentido de los PPPE, para enriquecer y complementar después sus contribuciones con los aportes de otros actores de la comunidad educativa participantes en investigaciones posteriores, en el proceso, las experiencias y expectativas que compartieron, así como las maneras de hacerlo permitieron *resignificar a partir* de sus respuestas, rasgo flexible del enfoque cualitativo de la investigación. De ahí que, por una parte, queda la tarea del empoderamiento de los participantes para que

sea un trabajo fruto de sus expectativas, capacidades y búsquedas; por otra parte, el reconocimiento de la necesidad e importancia de contar con las miradas de los otros actores de la comunidad educativa, sus experiencias y expectativas, así como sus búsquedas de significado y sentido en sus PPP.

Las dinámicas de las personas con sus expectativas, conocimientos y cualidades dentro los contextos, supera la búsqueda de resultados al contener el valor del proceso y ser un sello indeleble de la investigación cualitativa, Galeano (2004). En consonancia, primó la pretensión de interpretar los significados atribuidos por los participantes a partir de las maneras como se organizan, interactúan y procuran explicar las razones de sus interacciones, Vasiliachis (2006), lo cual está vinculado con el medio rural, concebido por Reyes Couturier (2011) como un conjunto de regiones o zonas (territorio) donde se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, cuya población desempeña diversas actividades o se desempeña en distintos sectores; mismo medio que para Pérez y Farah (2002) es concebido «como una entidad socioeconómica como un espacio geográfico, compuesto por un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas» (p. 13).

Comprender que el medio rural es diverso, exige «entender otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, desde una perspectiva doble, desde el presente y el pasado» (Odman, 1988, citado por Tójar Hurtado, 2006, p. 123). Prosigue: «El encuentro hermenéutico se produce cuando se

da el encuentro entre entendimiento y mundo vital, trascendiendo de los referentes espacio-temporales, y se procura la interpretación válida en el contexto» (Tójar Hurtado, 2006, p. 123).

La necesidad e importancia de comprender, dentro del respectivo contexto, llevó a diseñar, validar e implementar instrumentos basados en observación, técnicas interactivas y entrevistas, detalladas en los apartados de este capítulo a partir de las categorías que emergieron, a saber: *concepciones acerca de los proyectos pedagógicos productivos (PPP); significados y sentidos atribuidos por los actores; lo pedagógico de los PPP; lo productivo de los PPP; el trabajo de los PPP desde lo pedagógico y lo productivo; aspiraciones de los estudiantes vs. PPP; trazo metodológico para resignificar el sentido de los PPP.*

Explorando un camino

En CoreDi la implementación es uno de los momentos requeridos para desarrollar los PPP, y consiste en actividades de sensibilización y motivación hacia esa estrategia, inventario de recursos de la unidad productiva, matrícula del PPP ante la institución, vinculación a una asociación de economía solidaria, seguimiento y desarrollo del PPP. Sin embargo, apreciar en un número importante de estudiantes actitudes como: expresión de rechazo, deseo de ejecutar otro tipo de actividades, desacuerdo con las labores que demandan los PPP al no identificar en los mismos una oportunidad de recrear ni aplicar los conocimientos adquiridos en el proceso académico, no considerarlos como una oportunidad de empleo ni para obtener ingresos

económicos, rechazo y desgana por la ejecución de actividades agropecuarias, fueron parte de los intereses que motivaron la realización de la investigación.

Lo anterior contrasta y se complementa con expresiones de un número menor de estudiantes y personas cercanas a ellos, para quienes «los conocimientos y aprendizajes alcanzados durante la implementación de los PPP son importantes con una ayuda para las familias» (estudiantes de Riosucio). Estas apreciaciones y saber que se trata de una estrategia, de un componente primordial en la propuesta de formación de los estudiantes para hacer significativas las áreas de conocimiento, propiciar la economía familiar de manera rentable y sostenible, y aportar herramientas para que las personas permanezcan en sus territorios, se constituyeron en el tema de este trabajo, para el que emprendimos la búsqueda de experiencias afines.

Una pesquisa de trabajos relacionados dejó ver cómo Colombia, al igual que otros países latinoamericanos, atiende a parámetros internacionales y acuerdos de la globalización para el desarrollo. Según el PNUD (2011), Colombia es un país predominantemente rural en cuanto a su geografía, población y territorialidad, pese a que las acciones se dirijan con frecuencia solo hacia el espacio urbano; lo anterior es una de las razones por las que el MEN plantea directrices orientadas al entorno rural colombiano en lo atinente a la educación de esta población. Varios de estos lineamientos corresponden a los denominados *modelos educativos flexibles* (MEF), que operan con estrategias metodológicas como los proyectos pedagógicos productivos.

Técnicamente, los orígenes de los PPP se remontan a las unidades productivas familiares del contexto rural, allí se desarrollaban procesos educativos dirigidos a solventar necesidades de diversa índole, por tanto:

Durante las décadas del 40 al 70 en respuesta — con acciones de educación— a los problemas de carácter social, político y económico del país y en especial del sector rural, se fueron creando diversos establecimientos educativos que ofrecieran las modalidades de educación técnica mediante la cual la juventud rural se preparara para incorporarse a los procesos productivos y al desarrollo del país (Cano, Rodríguez y Arcila, 2003, p. 15).

Así, los procesos educativos históricamente se orientan a formar a los jóvenes en el sector rural en producción y productividad, de ahí que los PPP surjan como estrategia de intervención frente a realidades sociales. «Años más adelante, este tipo de educación se fue demeritando y catalogando como una formación de segunda categoría, con limitaciones para servir a la juventud rural en su posterior ingreso tanto al mundo del trabajo como a la educación superior» (Cano, Rodríguez y Arcila, 2003, p. 15).

Escobar (2011) expresa que los PPP no solo se limitan a unidades productivas, los mismos «pueden considerarse como la dedicación por parte de la comunidad educativa a la producción de determinados bienes o servicios para acrecentar sus bienes económicos sociales y culturales» (p. 107); son concebidos como eje de organización de una asociación o empresa comunitaria, así las unidades productivas trascienden la base de transformación

familiar y comunitaria, y se convierten en una apuesta de diversas instituciones educativas rurales en pro del desarrollo del sector rural.

Novoa Barrero (2004), propone implementar los PPP desde la cotidianidad escolar para desarrollar competencias básicas que permitan gestionar mejores condiciones de vida en todos los actores, de manera que logren un desarrollo personal y colectivo para resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales. Considera este autor que su ejecución exitosa requiere la gestión con el sector económico en el cual se desarrolla; además, que las instituciones educativas encargadas de impartir educación rural se relacionen con organizaciones comunitarias y otros actores económicos, con el fin de mejorar las posibilidades de implementación en pro de su sostenibilidad.

En la postura de Novoa Barrero (2004), es un riesgo que los PPP pierdan el significado con que fueron concebidos, al considerar que muchos de ellos se centran en el aspecto productivo, en la generación de ingresos o de empleo; de ahí la importancia de equilibrar los componentes pedagógico y productivo buscando el adecuado *relacionamiento* de las áreas académicas con la actividad productiva. Otros riesgos aluden a: a) no trascender el carácter pedagógico, lo cual limita las posibilidades de que económicamente puedan ofrecer esta estrategia; b) contemplar en la ejecución solo el aspecto pedagógico, limitando o desconociendo el componente productivo, lo cual podría llevar a los estudiantes a generar apatía por las actividades que demandan y; c) abordarlos de manera fragmentada de las áreas de conocimiento, lo cual los

añadiría como una asignación académica dentro del plan de estudios.

Con relación a los criterios que los constituyen, Cano, Rodríguez y Arcila (2003) propusieron: *aprendizaje significativo*, bajo la concepción que todos los PPP permitan a los estudiantes lograr aprendizajes significativos en contextos y escenarios productivos; *composición de los proyectos pedagógicos productivos*, bajo la premisa de que toda propuesta de PPP tendrá caracteres: pedagógicos, productivos y de proyectos. Para que el aprendizaje sea significativo, los proyectos deberán ser ante todo pedagógicos; su componente productivo deberá constituir al mismo tiempo un *contexto* concreto e inmediato para identificar la pertinencia y aplicabilidad práctica de los contenidos curriculares y, un *escenario* para que los estudiantes visualicen sus proyectos de vida futura y se preparen para gestionarlos (Cano, Rodríguez y Arcila, 2003, p. 27-28). Un criterio más es el *control social*, que considera en coherencia con el principio de transparencia, que estén abiertos a la inspección y el control social, a través de veedurías o representantes de las comunidades en las cuales operan las instituciones educativas que los promueven.

En cuanto a la normatividad, el artículo 67 de la Constitución Nacional de Colombia, fundamenta el derecho a la educación y a la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad de proveer una educación pertinente «y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente» (Colombia, 1991); en los artículos 64, 66 y 67 de la Ley 115, *Ley General de Educación*, referidos al fomento de la educación campesina

y rural, formal, no formal, e informal y al servicio social en la educación en procesos de capacitación y asesoría campesina y a las granjas integrales o huertas escolares anexas a uno o varios establecimientos educativos (Colombia. Congreso de la República, 1994). El artículo 36 del Decreto 1860 de 1994, indica que «el proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico».

Significados y sentidos atribuidos de los proyectos pedagógicos productivos

En principio, significados y sentidos se tornan familiares y suelen ser utilizados como sinónimos para referir algo, sin embargo, se comparte la diferencia planteada por Paulhan (citado por Vygotsky, 1995), para quien:

El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido (p.109).

En la cotidianidad circula la expresión *sentido común*, alusivo a maneras de apreciar, de hacer juicios, de comportarse, en fin, de acuerdo con los parámetros de la sociedad o de una comunidad. Habría que indagar qué tan común es el sentido, qué lo hace común y a partir de qué, reflexión surgida de respuestas como: «los pollos me exigen mucho tiempo», «mejor le pago a

alguien para que tenga el proyecto productivo mientras yo trabajo en otra parte donde reciba más dinero»; «mis padres quieren que yo estudie para que salga adelante y no me toque vivir como a ellos les tocó».

La variabilidad de respuestas y de personas que responde no niega que otro tanto pueda opinar de manera parecida y así sucede en la vida diaria, lo que sugiere unos valores inmersos en los contextos, las personas y los conocimientos, que por una parte marcan diferencia en las prácticas, creencias, concepciones y estilos de vida de una comunidad, y por otra parte permiten ver similitudes entre esas heterogeneidades. Diríamos entonces que lo más particular en este caso es el significado que, al ser compartido y generalizado en la vida cotidiana, se toma como sentido. El significado es una categoría necesaria para comprender el sentido, la interiorización de significados permite construir un sentido particular y los significados compartidos por una comunidad, dentro de un contexto, permiten una atribución de sentido colectivo o común. Para Hall (1997):

Las cosas no significan: nosotros construimos el sentido, usando sistemas representacionales —conceptos y signos— (...). No es el mundo material el que porta el sentido: es el sistema de lenguaje o aquel sistema cualquiera que usemos para representar nuestros conceptos. Son los actores sociales los que usan los sistemas conceptuales de su cultura y los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido, para hacer del mundo algo significativo, y para comunicarse con otros, con sentido, sobre ese mundo (pp. 10-11).

El sentido al ser compartido incorpora creencias coexistentes con maneras de entender y realizar actividades, lo que propicia una manera de representar; asumida esa representación como algo conocido, puesto que hay algo que es nombrado de cierta manera en un contexto determinado, de suerte que al ser referido se trae el objeto y lo que significa. Representar es distinto a imaginar lo desconocido, es un proceso de incorporar y reconocer códigos comunes entre emisor y receptor a partir de los contenidos, los valores y los contextos, puesto que en estos radica lo que permite identificarse con hechos y situaciones a los que es preciso buscar alternativas para su consolidación o para transformarlos.

En el proceso de investigación se obtuvieron algunas construcciones de sentido hacia los PPP y las actividades demandadas por los mismos, al entorno rural y las aspiraciones de los estudiantes. Los significados: acompañamiento técnico, unidades productivas, insumos, productividad, progreso, entre otros, fueron compartidos por estudiantes que habitan los municipios La Ceja y Sonsón (Antioquia), así como por estudiantes de Riosucio (Caldas). Sin embargo, ese sentido cambia con relación a las prácticas, las vivencias y los resultados obtenidos por parte de los actores.

Al momento de definir los PPP, con frecuencia los estudiantes relacionan el término con la unidad productiva o producto —pollos, huerta u hortalizas—, lo que implica en esta lógica, asumir un sentido más que un significado hacia una labor desarrollada; para otros, son fuente de dinero o trabajo. En estas elaboraciones no son tenidos en cuenta criterios

pedagógicos o formativos que los definan o definan sus objetivos. Es una constante no tener en cuenta significados iniciales para su construcción o que se implementen definiciones procedentes de afuera, lo cual afecta la reflexión, la identificación con las propuestas y la compenetración. Por eso la importancia de compartir o socializar su fundamentación teórica en las fases preliminares a su implementación, delimitando claramente sus características, su alcance e intencionalidad.

En las expresiones de distintos estudiantes en quienes se apreció desgano hacia los PPP, se manifestó poca credibilidad hacia la ejecución de labores relacionadas con el campo, al considerar que no son rentables y generan pérdidas. En esta lógica, expresiones como:

El trabajo en el campo es muy duro, no vale la pena [Felipe, CR], “En el campo no hay oportunidades para estudiar ni trabajar, la idea es conseguir empleos que tengan condiciones menos desgastantes y que no requieran tanto esfuerzo físico” (Varias voces, GR), dejan entrever imaginarios de los estudiantes con relación al espacio rural y las maneras de concebirlo y de vincularse con él, así como a la falta de oportunidades satisfactorias de sus expectativas; en consecuencia, quedarse en el territorio es sinónimo de estancamiento y de atraso. De ahí que los sentidos atribuidos por los jóvenes del campo a las labores allí desarrolladas no reflejan sus aspiraciones personales y profesionales ni dejan ver su identidad con el entorno habitado. En la técnica de grupo focal, al formular las preguntas orientadoras, por momentos los estudiantes respondían al unísono, lo cual obedecía

a lo incorporado como sentido frente a un tema específico; en consecuencia, referenciar una sola voz no reflejaría lo acontecido en ese momento.

No obstante lo anterior, para señalar que fueron expresos sus deseos de irse a la ciudad para *buscar mejores oportunidades y salir adelante*, expresión recurrente en diferentes momentos y diálogos con estudiantes de las veredas de La Ceja, Las Colmenas, Las Piedras, La Playa y San Rafael, o para alcanzar sus metas, lo cual, para algunos redundaría en mejorar su calidad de vida y para otros, en oportunidad de acceder a estudios universitarios. Surge la inquietud acerca de qué y cómo hacer para que los estudiantes reconozcan sus potencialidades y las desplieguen en el espacio donde habitan; qué alternativas podrían contribuir a la permanencia de las personas en el territorio, a satisfacer sus necesidades de educación y de ingresos económicos.

Ni las alternativas para los estudiantes ni las respuestas a las preguntas procedieron de una sola fuente, sin embargo, fueron reiterativos sus testimonios acerca del campo como sinónimo de atraso. Hubo quienes manifestaron malestar al ser estigmatizados de *montañeros* o *campesinos*: «[Nos dicen] los montañeros [porque] somos de allá de la jinca, porque no usamos ropa de marca» [La Chica, T]; «Nos llaman campesinos, pero hasta los de la ciudad necesitan de nosotros, si no, quién va a cultivar la tierra» [Andrés, E]. Nótese en estas maneras de referir expresiones que excluyen y marcan dicotomías que llevan a cuestionar la interdependencia campo-ciudad.

Según algunos jóvenes, sus padres anhelan que accedan a mejores oportunidades por fuera del entorno rural, afirmaciones refrendadas con lo expuesto por el PNUD (2011), cuando plantea que el campo en sí mismo no es sinónimo de peores condiciones de vida, no obstante en Colombia es cada vez más difícil alcanzar un nivel de vida digno permaneciendo allí, por eso, «el mensaje que la sociedad colombiana ha enviado a los pobladores rurales ha sido que su progreso o el de sus familias dependen de abandonar el campo» (p. 27). En la perspectiva de este organismo, se destaca como objetivo principal, el de un modelo de desarrollo centrado en lo humano, la posibilidad de «brindar las mismas oportunidades y ampliar las capacidades de todas las personas independientemente del lugar en el que nazcan o vivan; de su condición social; de su sexo o raza; o de sus creencias religiosas o políticas» (PNUD, 2011, p. 27); mirada esta que exige disposiciones y concreciones políticas y presupuestales materializadas en inversión económica, orientación y acompañamiento educativo según las particularidades de las comunidades y los territorios, al igual que materialización de normativas orientadas a la justicia social, y que, con relación a los jóvenes, les abriría oportunidades en sus entornos, motivaría su permanencia y evitaría la migración.

Lo anterior contrasta con los sentidos atribuidos por otros jóvenes del sector rural para quienes las apuestas educativas de su institución, plantean los PPP como alternativa en los procesos formativos. En la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima (IENSF) del municipio de Riosucio (Caldas), la formación al respecto está dada

desde los primeros años en el nivel de transición (huerta escolar, cuidado y explotación de especies menores), siendo indispensable para los directivos de la institución, el acercamiento a la tierra, a los beneficios que pueden obtenerse de ella, a las maneras de valorarla y otorgarle significado desde temprana edad. En esta institución caldense, cuando los estudiantes han conocido diferentes líneas y han avanzado en grados escolares, eligen aquella de su interés para profundizarla contando siempre con el apoyo técnico. La institución educativa se ubica en la zona rural del municipio de Riosucio, vereda Las Estancias, los estudiantes pertenecen a la comunidad indígena emberá chamí, que hace presencia en este territorio.

El docente que acompaña esta apuesta expresa: «desde que los niños están en preescolar yo me los llevo para la huerta, que se unten, que sientan la tierra (...) para mí ese contacto es muy importante para los procesos que se inician en la formación de los proyectos» (docente José Fernando, Riosucio, Caldas, 2016). Lo anterior se refleja en estudiantes de grados superiores, quienes narran sus experiencias educativas de años anteriores y reafirman la importancia de sentar bases sólidas en los estudiantes desde pequeños: «El profesor José Fernando nos enseña todo lo que tiene que ver con la tierra, la manera de aprovecharla sin deteriorarla» (varias voces); «Nos enseñó a hacer cálculos y a tener idea de multiplicar la ganancia (...) de los proyectos» (varias voces). «En el colegio nos han enseñado todo, hasta la rectora y la coordinadora tienen que ver con que llegemos o no a tener éxito» (varias voces).

Son aspectos sobresalientes en esta apuesta: el aprovechamiento de los recursos y las posibilidades

que el entorno ofrece, contar con personal calificado para orientar las apuestas productivas, orientación de los procesos educativos desde temprana edad al reconocimiento del entorno rural y las actividades agropecuarias, el apoyo interinstitucional (comité de cafeteros, universidades, entes gubernamentales), la disposición de la comunidad y su articulación con las acciones que se adelantan en la I. E., dan relevancia en las construcciones de significados y los sentidos otorgados por estudiantes y padres de familia hacia el proceso académico y productivo, así como la rentabilidad económica que se puede obtener de las actividades propias de los PPP.

Para la comunidad de la IENSF, los PPP son oportunidades, presentan relación directa con el alcance de las metas de los estudiantes y su proyección dentro del espacio rural; estos adquieren un significado apreciable al considerarse el centro de desarrollo social y económico sostenible, son vistos como fuente de progreso en las que confluyen dinámicas socioculturales, conocimientos ancestrales, herencias y procesos educativos acordes con las dinámicas territoriales. Este conjunto de elementos favorece en estos pobladores rurales el orgullo por sus territorios, sus dinámicas y su cultura; aportan a la decisión de permanecer en estos espacios. Ser pobladores rurales para ellos es significativo, puesto que reconocen las raíces, la cultura, las costumbres y el arraigo por el campo, de ahí que asumen honrosos su condición de campesinos.

Aunque en esta comunidad, el calificativo *campesino* es para algunos estigmatizante, para otros es sinónimo

de orgullo y da cuenta de una labor dignificante al expresar que «el campesino es esa persona que vive en el campo y además desarrolla actividades que tienen que ver con este contexto o con su desarrollo» [Andrés, municipio de Sonsón]; «Ser campesino es heredar el trabajo de los papás y los abuelos, no buscar en la ciudad lo que está aquí» (Fernando, municipio de La Ceja). La necesidad de conocer otras apuestas significativas hacia esta estrategia, que dieran cuenta de su aceptación en otros actores, condujo hacia Andrés Flórez, estudiante de Tecnología en Producción Agroecológica de la Fundación Tecnológica Rural CoreDi. Él vive en la vereda Los Potreros del municipio de Sonsón, con su familia, con la cual trabaja en su unidad productiva familiar.

Para ellos, «ser campesino es mucho más que un nombre, es un oficio motivo de orgullo desarrollar este tipo de actividades y es necesario su reconocimiento social». Sin embargo, los campesinos no han sido reconocidos por el Estado colombiano como grupo social, según informe del PNUD, de ahí que el término genere malestar al ser utilizado de manera peyorativa para designar un grupo que aporta en gran medida a mejorar las condiciones de vida de la población en general. Como afirmara Andrés, según el PNUD:

El campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una “falta de reconocimiento” es decir, una falta de valoración de un sujeto particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía (PNUD, 2011, p. 63).

Las necesidades, pretensiones y características de los campesinos han sido subvaloradas en diferentes escenarios; el gobierno no prioriza en sus planes de desarrollo las necesidades de la población rural; no obstante, las estrategias estatales se dirigen hacia el mejoramiento de las actividades productivas que se desarrollan en los espacios rurales, sin que al campesino se le otorgue el status que merece. Lo expresado se ve reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, en el título VII «Transformación del campo», en cuyos objetivos se hace énfasis en la productividad como medio y estrategia para alcanzar el bienestar de los pobladores rurales, a partir de premisas que invitan a considerar las actividades agropecuarias como «fuente de riqueza para los productores del campo» (Colombia. Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 434).

Lo anterior hace eco en los jóvenes que habitan los espacios rurales del Oriente antioqueño: «Nosotros parecemos los de menos para el Estado»; «Necesitamos personas no solo como conocimientos técnicos, sino que conozcan el campo y que lo sientan» (voces colectivas). Las personas cuestionan los planteamientos y las políticas, la falta de apoyo y garantías recibidas de los entes gubernamentales (asesoría técnica, acompañamiento, capacitación). Se hace necesaria la presencia de los entes gubernamentales a través de iniciativas institucionales articuladas en pro de estas apuestas educativas que benefician a las poblaciones rurales y al país en general; se requiere inversión en propuestas productivas ligadas a los PPP y articulación interinstitucional, favorable a la vinculación en procesos formativos universitarios interesados en el desarrollo de los territorios y de sus pobladores, como

se sustrajo de datos presentados por el Departamento Nacional de Planeación.

Para resignificar su sentido, se requiere conocer inicialmente los significados y las concepciones de las personas vinculadas a los mismos en sus distintos procesos y fases. Los significados están dados por la diversidad que caracteriza los espacios rurales. El acercamiento a las comunidades permite vislumbrar los sentidos atribuidos por los estudiantes y las variables que intervienen en esa construcción de sentido. Es una relación dialógica de significados y sentidos que precisa diferencias entre lo que Osorio (2007) denomina la razón y el entendimiento, debido a que la razón lleva a la lógica del entendimiento bajo la premisa «con la razón pensamos, con el entendimiento conocemos» (p. 106). En consecuencia, resignificar es el resultado de un proceso de razonamiento que permite conocer una situación o un objeto y a partir de allí comprenderlo, otorgar un nuevo significado para quien lo conoce, por eso, hablar de resignificación requiere de manera inherente otorgar valor a un significado inicial.

Lo pedagógico de los PPP

En los *Lineamientos conceptuales y metodológicos de los PPP*, Cano, Rodríguez y Arcila (2003) plantearon tres perspectivas para abordar su carácter pedagógico: primero, la formación de los seres humanos como personas individuales y sociales, teniendo como prioridad la educación del Ser direccionada hacia el convivir, el hacer, el decir, el pensar y el querer; segundo, la expansión de las capacidades humanas

para el ejercicio de la libertad, con el fin de gestionar iniciativas para el desarrollo personal y colectivo a partir de las aspiraciones personales, teniendo en cuenta el porqué de las mismas, las acciones que debe emprender para alcanzarlas, los recursos necesarios y la meta deseada; tercero, la gestión del conocimiento y el talento humano, en cuanto aplicación estratégica de las capacidades (humanas, individuales y colectivas) y el manejo de recursos dispuestos para las personas, con el fin de gestionar su desarrollo independiente de la concepción que se tenga de este.

Para los mismos autores, el carácter pedagógico de los PPP está dado desde el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, enmarcadas en aprender a aprender, a comunicarse, convivir, tomar decisiones, organizarse y gestionar iniciativas de desarrollo personal y colectivo; la competencia para gestionar esas iniciativas puede integrar las demás, y en conjunto, ser puestas al servicio de la formación de los estudiantes que se preparan para hacer parte del mercado laboral, para crear su propia empresa o continuar sus estudios en la educación superior. Aquí la importancia de resignificar en la mencionada estrategia, su carácter articulador de las acciones educativas en pro de la gestión interinstitucional, para que, además, fortalezca la productividad, favorezca su vinculación a procesos formativos profesionales, permita poner en práctica habilidades y destrezas inmersas en el desarrollo integral y garantice la sostenibilidad económica.

Para el Instituto Regional Coredi, una manera de propiciar aprendizaje significativo es a través de «la combinación entre el estudio y el trabajo cotidiano»

(Coredi, 2004a, p. 19), por eso, uno de los objetivos institucionales de los PPP es «fortalecer la formación integral de los estudiantes aplicando sus conocimientos en las unidades productivas, vinculando a sus familias, la escuela y la comunidad, y generar así aprendizajes más activos, significativos y empresariales de carácter asociado» (Coredi, 2004b, p. 12). Para esta institución lo pedagógico de los PPP está ligado al principio de la formación integral de la persona, al considerar que a través de la implementación de esta apuesta, es posible dinamizar los aprendizajes adquiridos en las diversas asignaturas.

Para algunos estudiantes participantes en la investigación, el carácter pedagógico de los PPP adquiere importancia al identificar una «relación entre teoría y práctica», lo que les permite profundizar aprendizajes y otorgar significados a partir de las labores desarrolladas diariamente en el campo.

Al indagar la atribución de sentido por medio de la entrevista y el taller, los estudiantes destacaron durante el proceso educativo, el aporte en valores indispensables para la vida: responsabilidad, puntualidad, compromiso, trabajo en equipo; ser mejores personas, adquirir la cultura del ahorro y desarrollar habilidades sociales, valores todos promovidos en cada uno de los espacios académicos y considerados fundamentales para su proceso de formación. «Sí, [los PPP] me aporta en valores morales me pueden ayudar económicamente» (Luisa, T); «A ser responsable, aprendemos valores y nos ayuda para la vida» (Yesica Tatiana). Esta mirada es compartida por los estudiantes de la IENSF, quienes

con frecuencia en sus diálogos estiman este tipo de aprendizaje indispensable para la construcción de su comunidad y el desarrollo integral de la misma, «los proyectos permiten que uno se apropie del entorno y que sienta cariño por todo lo que le rodea y además aprenda la manera de sembrar su propia comida, así todos trabajamos juntos y aportamos al desarrollo de nuestra comunidad» (Yuliana, estudiante IENSF).

En los aspectos resaltados por los actores vinculados a la IENSF, las condiciones dadas en este espacio, la adquisición de conocimientos técnicos y su puesta en práctica favorecen el manejo de las unidades productivas. Una de estas condiciones, es la orientación del área de Tecnología, en el nivel de transición, educación básica primaria, secundaria y media. La tenencia de proyectos pedagógicos en esta institución es un componente primordial del proceso académico, por ende, no es opcional, reconociendo la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas, «todos los estudiantes deben tener proyecto pedagógico, cuando me dicen que no tienen en donde, yo les digo que así sea en una olla o en una matera pero que alguna cosa deben tener (...) a estos proyectos también les realizo seguimiento», sostiene el docente José Fernando, motor y doliente de los PPP en su diferentes fases en la IENSF.

De la experiencia anterior se resalta el valor otorgado por los padres de familia de la IENSF a los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en los procesos educativos adelantados por la institución, aportantes en el seguimiento de las unidades productivas familiares. Gracias a los conocimientos

adquiridos en el proceso formativo institucional, en varios casos los estudiantes manejan las unidades productivas familiares en aspectos como el pago de los trabajadores e inventario general de las actividades desarrolladas, estos roles enorgullecen a los padres y son significativos para administrar la economía familiar y comunitaria, al mismo tiempo, reflejan la apertura de la institución a la comunidad y los efectos de la formación impartida a los estudiantes. Paola es un ejemplo de esta situación. Ella es egresada de la IENSF y actualmente está vinculada a procesos formativos en la Universidad al Campo, en un programa profesional. Su madre se siente orgullosa del apoyo recibido de su hija para las labores productivas familiares, reconoce que los procesos son más ágiles y existe mayor organización y productividad.

Para el profesor José Fernando, es prioridad la relación entre la teoría y la práctica, debido a que permite a los estudiantes aprendizajes experienciales que pueden ser recreados: «Siempre después de cada clase me los llevo a campo [a los estudiantes] porque no me sirve tanta teoría si no se puede aplicar de una vez, porque o si no eso se olvida». Por su parte los estudiantes de la IENSF consideran que en las prácticas aprenden mucho más, incluso tienden a comparar destrezas con sus compañeros, lo que los invita a igualarlos en habilidades «cuando uno ve que un compañero puede, uno dice: yo también puedo y lo hace (...) así fue que me atreví a castrar por primera vez» (Yuliana, IENSF).

Gracias a convenios establecidos con instituciones universitarias del departamento de Caldas, es factible

que al finalizar su proceso de formación en grado once, les sea otorgado el título de técnicos agropecuarios. Estos convenios se dan entre la Universidad Católica de Manizales, la Universidad de Manizales y la Federación de Cafeteros; a partir de esta alianza se crea la Universidad en el Campo, que favorece la vinculación de estudiantes a procesos de formación en educación superior en ciclos propedéuticos: técnica, tecnología y profesional, sin salir de sus territorios.

Reflexionar las relaciones entre teoría y práctica es controversial en algunos espacios; hay quienes otorgan relevancia a una sobre la otra, otros observan entre ambas, estrecha relación. Según Sierra y Pérez (2007, p. 2), «se produce un cierto rechazo a lo “demasiado teórico”, por considerarlo innecesario en la práctica o alejado de la realidad» debido a que quienes trabajan en la práctica se encuentran ocupados en la acción, quienes se ocupan de investigar se centran en el ámbito teórico o quienes se ocupan de ambas cuestiones atienden a las mismas.

La práctica está dada gracias a que se conoce cómo se hace y *para qué* se hace; no obstante, en algunos casos prima una sobre la otra, desconociendo esta relación dialógica. En los procesos alusivos a los PPP, ambas realizan aportes significativos, por eso permiten aprendizajes. Algunos participantes otorgan valor especial a los saberes adquiridos a través de las prácticas y del legado ancestral; estos estudiantes resaltan el papel de sus familiares en la adquisición de conocimientos relacionados con actividades productivas, incluso para algunos, estos saberes son más significativos que aquellos propios del proceso

de formación académico. Por ello se hace necesario articular la teoría y la práctica a los procesos que se desarrollan con los PPP, sin que prime una sobre la otra.

Contar con más y mejores oportunidades en los entornos rurales exige condiciones que invitarían a los jóvenes a permanecer en sus territorios y evitar la migración a las grandes ciudades, en búsqueda de lo que denominan mejores oportunidades:

Muchos de los jóvenes se van a Medellín u otras partes a buscar dizque oportunidad, sabiendo que allá todo es más caro y la vida se pone más dura (...) hay algunos que vuelven porque no pudieron hacer nada allá (...) a nosotros nos deberían enseñar a valorar y querer más el campo, a trabajarlo y así no tener uno que pensar en irse (estudiantes de Sonsón y La Ceja).

Se hace necesaria la presencia del Estado en los diferentes contextos y escenarios rurales, a través de propuestas que satisfagan expectativas de los pobladores y brinden oportunidades para mejorar los ingresos, las condiciones de vida y propendan por la pervivencia en los espacios rurales.

Una propuesta de los actores que participan en este proceso de investigación, se relaciona con la necesidad de contextualizar los aprendizajes a los entornos en que habitan los estudiantes; debido a que consideran que otorgan más importancia a áreas académicas que, según ellos, no son 'tan necesarias' y dejan de lado aprendizajes aplicables a sus contextos y que puedan servir para fortalecer sus unidades productivas; consideran que el apoyo de docentes y directivas, en

algunos casos, es insuficiente para las aspiraciones de los jóvenes rurales:

La mayoría de los docentes vienen de la ciudad... no les interesan las cosas del campo... antes vienen es a que sea uno el que les enseñe y no le dan importancia a lo que uno hace aquí [actividades productivas] ni siquiera se untan... los profes le dicen a uno que muy buena esa propuesta, que le haga, pero hasta ahí, de ahí no pasa porque no recibe uno de ellos mayor apoyo (estudiantes de las veredas Colmenas y La Playa).

Contar con docentes formados para los entornos rurales y conocedores de los mismos, comprometidos, contextualizados y deseosos de transformar realidades en pro del desarrollo comunitario, son condiciones que facilitan el alcance de las metas de los pobladores y genera en ellos mayor compromiso con los procesos desarrollados al interior de las instituciones educativas.

Estudiantes de San Rafael y Las Piedras coincidieron al expresar cuál es el rol que asume el docente en los procesos formativos relacionados con los PPP. Hay quienes tuvieron la experiencia de graduarse en instituciones rurales y expresan que «la mayoría de los docentes no están contextualizados con el entorno, aunque cuentan con un perfil profesional que les permite acompañar diversas asignaturas, no poseen los conocimientos necesarios para orientar el área de tecnología agropecuaria ni apoyar los procesos que se requieren en la implementación de las unidades productivas de los estudiantes, por eso es necesario buscar apoyo externo en personas que si tengan dichos conocimientos» [Andrés]. Lo anterior sustenta

la importancia de la capacitación técnica para asumir con responsabilidad el componente pedagógico de las unidades productivas y para que el potencial humano realice esta tarea de manera pertinente, clara y coherente; de igual manera se debe considerar el perfil del docente-tutor contratado por la institución para realizar estas actividades de campo con los estudiantes en los diferentes grupos, cuya labor es atender las necesidades en cuanto al área de tecnología.

Lo expresado lleva a destacar la importancia del componente pedagógico de los PPP en los procesos educativos enunciados y a recalcar la importancia que en el abordaje de los contenidos se conecten teoría y práctica, entre texto y contexto. Para ello, es preciso desde el proyecto educativo de las instituciones, explicitar las intencionalidades de la formación, las maneras de trabajar los PPP, la frecuencia, los procedimientos, la intensidad horaria y los renglones productivos a implementar, como expresara Jaramillo (2016): «No todos los proyectos pedagógicos son productivos, pero un proyecto productivo siempre será pedagógico». Es así como se otorga importancia a los conocimientos adquiridos en las unidades productivas y su articulación con procesos formativos, primando el carácter pedagógico sobre el productivo; de esta manera debe favorecerse la mirada hacia el componente pedagógico, superando la expectativa productiva de los estudiantes como una manera de resignificar los PPP.

Cabe señalar, entre los principales recomendaciones de la investigación «*Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural: una mirada desde las*

representaciones sociales de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Minipí de Quijano de La Palma, Cundinamarca» (2014), que la institución educativa en la cual se desarrolla la propuesta permita replantear el papel de los estudiantes en la planeación curricular y en las prácticas educativas de la formación en agropecuarias (Cifuentes y Rico, 2014). En aquella institución los procesos pedagógicos se fortalecen a partir de la vinculación de los estudiantes en las apuestas educativas, enfatizando que el componente pedagógico requiere del papel protagónico de los estudiantes, lo cual redundará en su vinculación y desarrollo de propuestas que atiendan a sus necesidades desde lo educativo.

Lo anterior presenta relación directa con la apuesta educativa desde el Instituto Regional Coredi en los procesos de diseño, implementación y ejecución de los proyectos, aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el componente pedagógico institucional, con el fin de realizar una nueva construcción de significado, lo que implica una etapa de resignificación de los PPP con los actores involucrados y que redunde en el fortalecimiento del carácter pedagógico y en la concepción que tienen los mismos al interior de la institución.

Se reconoce el carácter pedagógico o de aprendizaje en el campo de la aplicación y que las reflexiones que se realizan en torno a este tema tienen en cuenta la parte aplicativa o de gestión o del hacer, incluso se procura articular las actividades de los PPP a las áreas académicas en componentes como las matemáticas: «transversalidad» es aplicabilidad. Uno de los retos a nivel institucional es el fortalecimiento de lo

metodológico y lo pedagógico de los PPP, lo cual permita durante las diferentes fases del proceso clarificar los criterios que hacen parte de esta estrategia y así lograr la articulación de lo pedagógico con lo productivo.

Lo productivo de los PPP

El carácter productivo de los *proyectos pedagógicos* se centra en el aprendizaje significativo adquirido por los estudiantes a través de las actividades realizadas en una unidad productiva. Según Cano, Rodríguez y Arcila (2003), «se entendió por producción toda transformación en la cual se agrega valor» (p. 15). En estas transformaciones se tienen en cuenta actividades agrícolas, pecuarias, industriales, agroindustriales y otras que trascienden la mirada productiva del sector rural y, por ende, abarcan otras dinámicas sociales que se desarrollan en estos espacios; de ahí que, con las actividades productivas agrícola y pecuaria tenga cabida la prestación de servicios, como una nueva mirada hacia lo productivo.

Es indispensable que en las lógicas institucionales el carácter productivo de los proyectos sea tan importante como el componente pedagógico; para la mayoría de los estudiantes participantes en este trabajo, lo productivo adquiere mayor relevancia que lo pedagógico; son dos testimonios:

«[Los PPP] son buenos porque allí se implementan las guías de tecnología de ciencias naturales, así se tiene más aprendizaje, hay combinación de la teoría y la práctica» (José David, E). «Los PPP son muy

buenos porque hay que tener más responsabilidad, tiene que tener más liderazgo con los demás compañeros, me parece bueno» (María Geyany).

La consideración de un proyecto productivo trae consigo la creencia de rentabilidad y de generación de ingresos satisfactorios de las necesidades personales y familiares: «Me parece que es una propuesta buena, porque pienso que es un inicio de los estudiantes para tener un futuro bueno económicamente y poder costearse el estudio» (Henry Alexánder). Si falta el criterio de rentabilidad, se genera desmotivación en los estudiantes y la no aceptación hacia las actividades productivas que los mismos demandan: «La idea es que nos deje buenas ganancias y esto no deja un buen aporte para algunas cosas en mi vida» (Yésica); «Deja muy poca ganancia y el tiempo que se lleva es mucho» (La Chica); «Lo que no me gusta de tener un proyecto (PPP) es la falta del terreno de herramientas y la falta de comercio» (Duván).

Según Cano, Rodríguez y Arcila (2003), el concepto de producción expande el de agricultura a través de tres atributos que sobresalen en esta concepción:

- Va más allá de lo sectorial agropecuario, cuya importancia relativa viene y seguirá disminuyendo a medida que otros sectores crecen y se desarrollen en mayor proporción y a mayor velocidad que lo agropecuario convencional.
- Abre nuevas posibilidades a la ruralidad y a sus interacciones con lo urbano.

- Ubica el foco de la atención en la integración de actores con intereses comunes que cooperan entre sí y se fortalecen para competir con otros en un mundo globalizado, acorde con «la gestión de organizaciones intensivas en la utilización del conocimiento y el talento humano» (pp. 17-18).

Al preguntar a los participantes en la investigación (78 estudiantes de las mencionadas veredas en La Ceja) durante uno de los talleres, por aquello que les gusta de los PPP, el 50 % (39) resalta el aporte económico, y con relación a lo que pueden obtener a partir del trabajo de los PPP; el 18 % (14) expresa que les puede aportar recursos económicos para solventar sus estudios. Al mismo tiempo plantean la importancia de diversificar las líneas, y en caso de un diseño diversificado, velar por la correspondencia de esa diversificación en la teoría y la práctica.

Aunque desde un punto de vista formativo se esperara que el carácter económico de los PPP aluda al alcance de las metas como un medio para acceder al alcance de otros propósitos y no verlas como un fin, en la práctica, las respuestas de los estudiantes hacen ver lo contrario, por eso, el tedio por arañar la tierra les hace caer vislumbrados ante un salario contractual distante del terruño. Podría afirmarse que, en un alto porcentaje, uno de los sentidos atribuidos a los PPP es el componente económico asociado a la calidad de vida que esta actividad puede generar, al ser una fuente de ingresos; sin embargo, se precisaría interrogar qué consideran calidad de vida, cuando las condiciones económicas los saca de las interacciones sociales y

de las prácticas culturales a partir de las cuales se han constituido en personas y se han conformado en comunidades. Estas apreciaciones se cristalizaron al realizar el taller, técnica que dio cabida a la expresión individual y a la interacción conjunta; a la reflexión acerca de situaciones cotidianas; a la exposición de inconformismos y la búsqueda de alternativas de solución, ante la puesta en escena con las apreciaciones compartidas en los equipos de trabajo.

Respecto a las líneas productivas propuestas desde la institución, los estudiantes reconocieron las mismas que les habían socializado los docentes, más, al profundizar en este tema, no se evidenció apropiación conceptual: los estudiantes evadieron respuestas, presentaron vacío de significado y de las razones motivantes de su elección. De aquí la pregunta por la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y las familias con las líneas productivas ofrecidas; ¿será que al momento de socializar las líneas se tienen presente las diversas ruralidades existentes en los territorios y por ende son contextualizadas? En la elección de la línea y del renglón productivo, los estudiantes tienen en cuenta *el trabajo* que les exige, y de acuerdo con ello optan por la actividad de menor esfuerzo físico; de ahí que en muchos casos ellos se decidan por pollos o huerta escolar, manifestando en el primer caso, rechazo hacia el cuidado y sostenimiento, y en el segundo, aceptación de que solo se abastece la canasta familiar sin permitir la generación de ingresos económicos.

Se encontró estudiantes que disfrutaban y comparten los PPP y otros apáticos a los mismos; también

estudiantes que quisieran implementarlos, pero son inhibidos por los padres de familia, quienes exponen la falta de espacio en el sitio donde viven. Algunos acudientes afirman que «esa responsabilidad recae en nosotros» debido a las obligaciones académicas, por eso es mejor que nuestros hijos «encuentren cosas distintas al campo» (dos acudientes); prefieren que los jóvenes colaboren en el trabajo de unidades productivas familiares o ajenas. Con estos casos es necesario prestar atención a tutores que inducen la elección de la línea productiva, por medio de la emisión de juicios de favorabilidad hacia una labor específica, hacia una sola alternativa o hacia una sola línea de producción.

Actitudes de padres y tutores como las mencionadas, suscitan inquietudes relacionadas con: a) la intencionalidad y la comprensión de los PPP, los primeros limitan la iniciativa para la tenencia del proyecto y los segundos para escoger el renglón productivo; b) las relaciones con el territorio y su valoración, puesto que habrá que indagar si en efecto, las mejores opciones están por fuera o hacen falta actores que las generen; y c) el acompañamiento que reciben los estudiantes, debido a que los padres invitan a considerar otras apuestas por fuera del espacio rural y los tutores no incorporan alternativas de transformación contextualizadas para los espacios rurales.

Sin desconocer la importancia de los padres de familia y de los docentes en el momento de elegir los PPP, es primordial considerar las expectativas de los estudiantes; varios de ellos señalan la importancia de sentirse identificados con el renglón

productivo propuesto o considerar las opciones para introducir otros renglones en caso de que no estén. Esa es una manera de estar al frente de la actividad demandada. Para los estudiantes, las instituciones que implementan PPP, deben conocer las unidades productivas establecidas por las familias y vincularlas con los contenidos académicos y así recibir de la institución los apoyos económicos requeridos para su sostenibilidad.

Apreciaciones diferentes son las de algunos padres de familia de la IENSF, quienes en sus planteamientos expresan agrado hacia las actividades desarrolladas por los hijos: «A mi hija le ha ido muy bien con el PPP, el profe siempre la ha apoyado y le da las recomendaciones, la orienta con todo lo que ella necesita. Ella empezó con el proyecto cuando estudiaba [en la institución educativa], ahora tiene un galpón (...) y con las utilidades se compró una moto que le sirve para ir a estudiar hasta Supía cuando le toca (...) está muy contenta porque se venden bien en el pueblo y tiene platica para sus cositas» (doña Adriana, madre de una estudiante de la IENSF). «Mi hija Paola de 19 años es actualmente es egresada y se desplaza hasta el municipio de Supía [Caldas] a recibir clases con la Universidad de Manizales en un ciclo de formación profesional en la Universidad al Campo» (madre de egresada de la IENSF). «El proyecto de la familia ha sido rentable, a la hija le ha permitido empezar la educación universitaria y gracias a los recursos que recibe de esta actividad, solventa en cierta medida los gastos de su estudio y contribuye a la economía familiar» (madre de estudiante egresada de la IENSF, actualmente estudiante universitaria).

Lo anterior evidencia el apoyo familiar en las acciones que emprenden los estudiantes respecto a los PPP, destaca el acompañamiento que realiza el docente de la institución en el marco de los procesos formativos y permite identificar la articulación entre los actores de la comunidad educativa. También se destaca la motivación de los estudiantes para desarrollar ideas de negocio que generan impacto comunitario, vinculadas a las características del territorio. Una muestra a ese respecto es el proyecto de mermelada de chontaduro *Chontay*, desarrollada en 2016 por Jhon, uno de sus estudiantes del medio rural que aprovecha uno de los cultivos más representativos de la región. Generar ideas de negocio, se enmarca en la línea del emprendimiento, entendido este como «una capacidad de los seres humanos para salir adelante de manera novedosa y con ideas renovadas» (Jaramillo, 2008); este concepto, hace referencia a la capacidad que se posee para poner en marcha y llevar a término un proyecto. El emprendimiento hace parte primordial de los proyectos productivos, al convertirse en la capacidad que se tiene de sacar adelante una idea.

Desde una mirada teórica, Lobo, Rincón y Palomino (2013) consideran que para generar una verdadera cultura del emprendimiento, es necesario «formar el capital humano en Competencias propias del Emprendimiento y no solo en competencias laborales o empresariales, debido a que estas abarcan solo la dimensión del HACER, descuidando las dimensiones del SER y del SABER de los emprendedores» (p. 207). Para los autores, estos procesos pueden ser más eficaces si se estructura un diseño curricular que promueva el desarrollo de competencias emprendedoras básicas

y transversales en las dimensiones del ser, del saber y el hacer. Al articular el emprendimiento con los proyectos productivos, las dimensiones del ser y del saber cobran importancia, son trascendidas por la generación de conocimiento y contribuyen al proceso de formación integral.

En el emprendimiento, los procesos asociados con la persona son el eje principal. En consecuencia, las acciones desplegadas buscan su desarrollo integral. Marulanda, Correa y Mejía (2009) plantean que «el emprendimiento es una característica que determina el crecimiento, la transformación y el desarrollo de nuevos sectores económicos de una región o país, siendo el ser humano el principal pilar» (p. 153), considerando que al tener «una idea de emprendimiento —sin que esto signifique una idea de empresa— se busca la mejora de la calidad de vida de la persona, impactando directamente sobre su hábitat» (p. 156). En consecuencia, la satisfacción de necesidades humanas representadas en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, no solo trascienden al bienestar personal, sino que se reflejan en su contexto y en quienes le rodean.

Murcia (2011) indica que «todos los seres humanos tienen espíritu emprendedor en mayor o menor escala y que se pueden estudiar las características y cualidades que cada persona tenga» (p. 473). En el proceso formativo el emprendimiento se relaciona con la creatividad y la innovación, ya que «innovar no es solamente la generación brillante de ideas, pues consiste en transformarlas en productos y/o servicios para que sean valoradas positivamente por el mercado,

garantizando el éxito comercial» (Rueda, 2006, citado por Murcia, 2011, p. 473). No se trata, sin más, de crear un PPP interesante e innovador, que contemple solo aspectos pedagógicos y productivos; el mismo debe garantizar su permanencia, sostenibilidad y rentabilidad en un plazo determinado, de esta manera los PPP, vistos desde un enfoque integral, pueden generar mayor aceptación por parte de los estudiantes e impacto en su entorno, redundando en el desarrollo de sus comunidades.

El trabajo de los PPP desde lo pedagógico y lo productivo

Entre las instituciones que promueven los PPP con poblaciones rurales se encuentra Coredi, en el departamento de Antioquia, la cual implementa el modelo educativo flexible Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (Seta), que dentro de sus estrategias promueve el aprendizaje a través de los PPP (también denominados P3E), los cuales desempeñan un papel relevante dentro del proceso de formación académica. Las experiencias vividas por los estudiantes con relación a los P3E, son un elemento que propicia el análisis y la reflexión en cada uno de sus componentes, al igual que la resignificación de su sentido dentro de un contexto específico, como el municipio de La Ceja, con el fin de cualificar los procesos. El Seta, en tanto modelo de educación y desarrollo, atiende con pertinencia y calidad las demandas de la población rural, dada su identidad pedagógica, flexibilidad, principios pedagógicos y didácticos, proyectos pedagógicos productivos para el emprendimiento, canasta de materiales educativos,

proceso de capacitación del recurso humano, estructura académica y administrativa, y la articulación con una institución educativa (PEI). Su objeto es la población rural dispersa en básica secundaria y media.

Entre las experiencias narradas por los estudiantes del Instituto Regional Coredi (2015) acerca del trabajo con los PPP, está la falta de tiempo para desarrollar las actividades que demandan los mismos; este aspecto es una constante en los diálogos, en los cuales expresiones como «no hay tiempo para cuidar los pollos», son recurrentes y como consecuencia, los animales mueren, se enferman, no crecen o no engordan, otras voces expresan: «Casi no tengo tiempo de cuidar los pollos, porque tengo que estudiar y ayudarles a mis papás» [Juan Felipe]. Este tipo de expresiones fueron frecuentes en el proceso investigativo. Con base en lo anterior, como alternativa sugieren que los PPP sean opcionales o que la actividad elegida no les demande tanto tiempo, pero ¿cuál actividad relacionada con los PPP puede realizarse sin que demande «tanto» tiempo?

Como estrategia institucional se podría pensar en la posibilidad de implementar un fondo rotatorio, tal y como se estableció en la IENSF; allí todos los estudiantes deben tener proyecto pedagógico, sin embargo, quienes deseen implementar un proyecto pedagógico productivo contando con el apoyo económico de la institución, deben presentar un proyecto al comité de agropecuarias, quien define el monto a facilitar al estudiante. Se destaca de esta propuesta, que los recursos económicos no son entregados de manera indiscriminada a los estudiantes, sino que se focalizan hacia aquellas propuestas que cuentan con el

compromiso de los actores involucrados; además, el docente se encarga de realizar seguimiento periódico y asesoría técnica al proyecto, lo cual garantiza en cierta medida su éxito.

Este fondo inició con una línea base de ocho millones de pesos en el año 2008, los recursos fueron entregados a la institución educativa por parte del departamento de Caldas y a partir de allí, se estableció un fondo rotatorio. Para este fondo se designó un comité encargado de recibir y evaluar las propuestas de inversión presentadas por los estudiantes, previa asesoría del docente del área de agropecuarias. El comité determina la viabilidad o no de la inversión y aprueba la idea; otorga el dinero que va entre 100 000 y 500 000 pesos y al momento de la devolución del capital, se entrega el valor asignado, más un cinco por ciento adicional; cuando el valor otorgado es superior a 500 000 pesos, el porcentaje a reintegrar es del 10 % sobre el valor inicial. Actualmente el capital con el cual cuenta la institución para el desarrollo de esta iniciativa es de 12 millones de pesos.

Algunas posturas de los participantes se dirigieron hacia el desarrollo de PPP que *no requieren tanto tiempo*, como la tenencia de una ternera, cerdos o huertas; sin embargo, la cría de cerdos y pollos son actividades similares en cuanto a lo que es necesario para su cuidado; la diferencia radica en el costo de producción de cada una de ellas y las ganancias que pudieran obtenerse, ¿será que los estudiantes expresan falta de tiempo cuando en realidad lo que quieren expresar, es su deseo de trabajar poco, no esforzarse físicamente, pero contar con buena rentabilidad en la labor

desarrollada? Como solución a esta situación, sugieren buscar otras personas que se encarguen del cuidado de los animales: «Tengo los pollos en compañía, porque no me queda el tiempo. Mi amigo es el que los cuida y luego partimos ganancias» (estudiante de Las Piedras).

Las expresiones que invitan a delegar los PPP a terceros en el municipio de La Ceja son frecuentes; son una manera de evadir responsabilidades. Por lo anterior, corresponde a Coredi interrogarse, analizar y tomar postura: ¿se cumple con la intencionalidad pedagógica de los mismos? ¿Cómo entender que, al tratarse de una propuesta metodológica articulada al propósito de educación, termine siendo responsabilidad de los padres de familia u otras personas? Las anteriores preguntas quedan para la reflexión, el debate y la búsqueda de alternativas al interior de las instituciones donde esa puede ser una situación coincidente.

La falta de apoyo de los padres de familia para la implementación de los PPP es una dificultad para quienes desean implementarlos.

En un momento de la investigación, se hace necesario indagar a los estudiantes que se han vinculado con anterioridad al trabajo de los PPP, sus experiencias frente a dicho proceso, a través de algunas preguntas formuladas en una entrevista. Como consecuencia de este proceso, varios de ellos resaltan el apoyo que reciben por parte de sus familiares en cuanto al trabajo que demandan los PPP. Al respecto, el 46 % (15) expresan que sus familiares les ayudan con las actividades que requiere la unidad productiva, como el cuidado general de las aves; otros indican que su familia

se encarga de las actividades que requiere la unidad productiva cuando a ellos se les dificulta realizarlas. La respuesta del 3 % (1) de los estudiantes contrasta con lo anterior, cuando expresa que, si su familia colabora en el sostenimiento de la unidad productiva, las ganancias hacen parte de los ingresos familiares. Para el 18 % (6) de los estudiantes, la colaboración recibida de sus familias se representa en la compra de insumos y el cuidado conjunto de las unidades productivas; las ganancias obtenidas de estos proyectos se destinan en gastos familiares y se reinvierte parte de este dinero en el PPP. El 16 % (5) de los estudiantes, responde que la colaboración recibida por parte de «los padres y familiares está dada en los momentos que deben ir a estudiar». Para el 4 % (1), la familia se encarga del cuidado de los pollos porque a ellos ‘no les da el tiempo’. Pedagógicamente, ¿qué sentido tiene para estos estudiantes los PPP, que sea su familia la encargada del cuidado de la unidad productiva?

En suma, entre las cuestiones que hacen significativos los PPP para los estudiantes del Instituto Regional Coredi del municipio de La Ceja (Antioquia, 2015), se destacan:

- *El trabajo que requieren las unidades productivas:* Si ellos juzgan que un PPP requiere demasiado esfuerzo y trabajo, es menos atractivo, más cuando hay quienes desean una actividad que les genere rentabilidad y no demande mucha dedicación.
- *El acompañamiento de docentes:* De acuerdo con las expresiones de los participantes de La

Ceja, se da el caso de tutores que desconocen las actividades demandadas en las unidades productivas, de ahí que el acompañamiento a los jóvenes sea insuficiente para atender sus necesidades. Estos estudiantes rescatan y valoran las enseñanzas heredadas de sus padres y familiares, los cuales les han sido útiles al momento de implementar un PPP y afirman que no todos los tutores tienen la información necesaria para orientarlos.

- *Asesoría técnica:* Para los estudiantes es necesaria la orientación y el acompañamiento en este aspecto, debido a las diferentes situaciones que se han presentado y que han influido en el manejo de los mismos, generando pérdidas y proyectos poco sostenibles.
- *La rentabilidad que les genera el PPP:* Este es un aspecto determinante para los estudiantes, quienes hacen una proporción entre tiempo invertido y ganancia obtenida. Ante esta manera de proceder, sería preciso preguntarse: ¿cuáles son las principales influencias del contexto habitado y de la educación recibida en esta manera de pensar? Esta pregunta ameritaría otra investigación, sin embargo, es importante considerar sus implicaciones en la actitud hacia los PPP.
- *Posibilidades de comercialización de los productos:* Una de las dificultades señaladas por los estudiantes es la limitación que existe para identificar canales de comercialización

cuando se trata de producción a menor escala, lo que de paso guarda relación con la rentabilidad esperada y en ocasiones con la alcanzada. Lo anterior es un factor que invita a los estudiantes a considerar la posibilidad de tener o no un PPP.

- *Apoyo familiar*: El apoyo que reciben los estudiantes por parte de sus padres u otros familiares, constituye un factor primordial para la implementación de los PPP. Las posturas son contrarias: una se dirige hacia el apoyo y acompañamiento en las labores que demandan los PPP y la otra hacia la negativa de tener proyecto debido a las implicaciones del mismo.
- *Pertinencia en las apuestas institucionales con los PPP*: Los estudiantes consideran que las líneas de los PPP deben ser contextualizadas a sus necesidades y que los docentes no limiten su oferta solo a algunas de ellas. Esto influye en el deseo de permanecer o de partir.
- *Significado que se otorga al entorno rural*: Los estudiantes expresan abiertamente su deseo de emigrar del espacio rural en busca de lo que denominan «mejores oportunidades», se sienten estigmatizados cuando son referidos como «campesinos».

Las oportunidades económicas, unidas a las anteriores, no satisfacen en la actualidad las expectativas de los estudiantes y propician el desarraigo. Las dinámicas de los estudiantes en La Ceja afectan de manera significativa la producción a menor y gran

escala, igualmente, marcan la pauta en las acciones a emprender con relación a la implementación de unidades productivas. En la caracterización realizada por la administración municipal se expresa:

Hoy en día el municipio [La Ceja del Tambo] es un centro de veraneo y también es productor de flores de exportación, actividad que afectó la economía tradicional, las relaciones sociales y la vida de conjunto. La actividad de los floricultivos generó migraciones de gran magnitud desde el campo y municipios vecinos hacia La Ceja del Tambo y el crecimiento significativo de la población urbana en 20 años (...). En el sector agrícola es reciente la aparición de cultivos con plantas aromáticas y hortalizas (...). Las floristerías han impulsado las migraciones de trabajadores y de propietarios de fincas de recreo y con ellas las demandas de servicios y la industria de la construcción (Municipio de La Ceja del Tambo, 2016).

Varios estudiantes jornalean en diversas unidades productivas, como los cultivos de la flor de hortensia, por cuya labor reciben el 55 % de un salario mínimo mensual, siendo para ellos «un trabajo que no requiere demasiado esfuerzo físico y es rentable» (Adriana). Ese costo supera el 18 % del ingreso percibido por la venta de pollos, cuyo valor se obtiene cada tres meses. Ambos casos constituyen maneras de buscar respuesta a las necesidades de los pobladores, al tiempo que revela diferencias en las expectativas y posibilidades de las personas y en la destinación de los terrenos para cultivo; es una manera de reafirmar las diferentes ruralidades. Lo anterior hace que el estudiante y su familia visualicen en los cultivos de hortensia una alternativa de trabajo

rentable, contrario a la labor desempeñada en la cría de pollos o en la producción de cultivos de hortalizas, cuya rentabilidad no es la esperada.

De acuerdo con Llambí y Pérez (2007), «las diferencias territoriales locales son siempre el resultado de combinaciones de factores físico-naturales y sociales (...) En otras palabras, no existe una ruralidad, sino múltiples» (p. 55). Es así que el constructo de ruralidad expresado por los habitantes del municipio de La Ceja, es un factor que incide de manera determinante en las apuestas por los PPP, por consiguiente, es particular y diferencial en esta zona con relación a otros municipios, que reportan experiencias significativas en los PPP. Esta particularidad se observa en las veredas de un mismo municipio, también en varios municipios del mismo departamento y en otras experiencias de los panoramas regional y nacional, marcados por la diversidad humana, topográfica, social, cultural y económica, entre otras. En esta lógica, observar experiencias significativas en otros entornos, así sean del mismo departamento, invita a reflexionar acerca de las condiciones y características que rodean estos espacios y a sus actores.

Aspiraciones de los estudiantes vs. PPP

Teniendo en cuenta que los PPP hacen parte del componente pedagógico institucional, no puede obviarse ni limitarse la participación en estos procesos, así que la poca motivación apreciada en algunos estudiantes de La Ceja, ante las actividades de esta metodología, así como el reconocimiento de expectativas cercanas y distantes de los objetivos

institucionales, constituyen punto de partida para establecer relaciones entre sus aspiraciones y metas con los propósitos de los PPP y lo que los hace significativos para los jóvenes.

Según Duhart (2004), la visión general acerca de la juventud es que «es un problema que debe solucionarse» y es un costo «necesario» dentro del proceso de modernización. El autor plantea la importancia de visualizar a la juventud rural como una solución y un aporte al desarrollo local, regional y nacional a través de iniciativas individuales y colectivas que permitan el beneficio de la sociedad y un desarrollo equitativo y sustentable (p. 136). Argumenta que no centrarse en las potencialidades de los estudiantes les impide tomar un rol protagónico en la definición de las opciones y la búsqueda de soluciones en sus vidas, y en este sentido, en la creación de un camino de desarrollo acorde a sus aspiraciones. Del mismo modo, se otorga importancia al liderazgo juvenil rural enmarcado en el SAT (Duhart, 2004, p. 143).

El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) es una estrategia pedagógica creada por FUNDAEC (Fundación para la Aplicación y Enseñanzas de las Ciencias) mediante la cual adolescentes, jóvenes y adultos de la población campesina, pueden continuar con los ciclos de educación básica secundaria y media, una vez terminado el ciclo de la básica primaria, sin abandonar sus comunidades ni sus actividades laborales.

Cabe afirmar que los jóvenes deben convertirse en el eje de todas las acciones, lo cual exige que tutores, padres de familia, institución y comunidad se articulen en función de las actividades que les atañe,

y que son pertinentes en su contexto. Los jóvenes están convocados a ser gestores del desarrollo de sus comunidades, de ellos mismos y de generaciones venideras, y eso solo es posible a partir de un proceso educativo que brinde herramientas para la criticidad, la gestión y proposición de transformaciones en el entorno. No se trata de implementar proyectos desde una línea institucional inductiva, sino de realizar este proceso con los estudiantes; de ahí que sus voces de manera indispensable, deban ser escuchadas en todo momento y se atienda a sus expectativas, independiente de su naturaleza. No significa que escuchar las expectativas es resolverlas como esperan los participantes, sino que puede constituir una actitud de importancia hacia ellos como personas, al igual que hacia sus capacidades e intereses. Trabajar por lo anterior es influir en que las metas y los sueños asociados a estar fuera del entorno rural, participando de labores que poco tienen que ver con el campo, puedan hacer retornar hacia los entornos rurales de los que se es parte.

Una constante en las respuestas de los estudiantes es no visualizar en sus entornos opciones que satisfagan sus expectativas, pero, ¿acaso el «estatus» buscado en la ciudad hace atractivo este espacio para evitar ser estigmatizados como habitantes rurales o campesinos? ¿Qué situaciones viven los estudiantes en sus núcleos familiares o qué tipo de influencias reciben que les invita a considerar la posibilidad de emigrar? El estatus, como esa posición social adquirida por alguien dentro de un grupo o de una comunidad, propicia determinadas formas de vida y de reconocimiento.

Al consultar las proyecciones de los estudiantes, se obtuvo que el 47 % (36) desea estudiar una carrera universitaria; el 18 % (14) desea dedicarse a oficios que van desde la peluquería, mecánico de carros, motociclista, guardas de seguridad hasta pintores o bailarines; el 16 % (12) desea dedicarse a los deportes, sin que en la mayoría de los casos se considere necesario el estudio para alcanzar esta meta; el 14 % (11) anhela montar un negocio que incluye actividades relacionadas con el campo (ganadería, producción en fincas propias) y otras que implican la creación de empresa o de negocio. El 5 % (4) de los estudiantes, además de estudiar una carrera profesional, desea montar su propio negocio a partir de los aprendizajes adquiridos en las diferentes áreas académicas.

Al indagar por la forma en que los PPP pueden contribuir al alcance de las metas de los estudiantes, 59 % (46) considera que el aporte de los PPP es representado en términos económicos; de esta cifra el 21 % (16) resalta que el recurso económico producto de las actividades desarrolladas con los PPP puede aportar para el pago de sus estudios universitarios, mientras que el 24 % (18) valora este aporte en términos de los beneficios que les pueda generar y 14 % (11) expresa que el desarrollo de los PPP les permite alcanzar metas como adelantar estudios. Cabe destacar el predominio de respuestas convergentes en la educación superior, como herramienta para mejorar las condiciones económicas propias y de la familia en contraste con quienes expresan su deseo de poseer un negocio propio y tener dinero como sinónimo de bienestar y progreso.

Conviene establecer vínculos entre satisfacer necesidades, procurar tenencias materiales o alcanzar las metas personales. ¿Los estudiantes tendrán claro cuáles son sus metas personales y las acciones que requieren para alcanzarlas? Conviene revisar en la formación recibida por los estudiantes, las concepciones que poseen frente al alcance de metas y las posibles maneras de concretarlas. La formación en PPP abarca el aprovechamiento de los recursos y posibilidades que el entorno ofrece; sin embargo, la interiorización de estos saberes no se hace evidente en los diálogos sostenidos con los estudiantes, más, cuando una de las pretensiones con los PPPE es la permanencia en el territorio. ¿Qué procesos son necesarios al interior de los PPP para que los estudiantes vean en los mismos una oportunidad para generar conocimientos y al mismo tiempo la posibilidad de materializar sus aspiraciones profesionales?

En México, Tapia y Weiss (2013), analizaron «el sentido que se le atribuye al trabajo desde una mirada sociológica (...) donde el trabajo fue definido como un medio para obtener dinero, recursos para gastos de la escuela o para ayudar a la familia»; concluyeron que los estudiantes significan el trabajo a partir de horizontes familiares y personales abiertos por su ingreso al bachillerato, con la expectativa de realizar estudios superiores y con ello alcanzar un trabajo profesional; sus aspiraciones las ubican temporalmente a largo y corto plazo, buscando autonomía personal frente a sus padres (p. 1184). En esta lógica, el trabajo en labores del campo se convierte para los estudiantes en un medio para obtener recursos económicos y así alcanzar su meta, independiente de su naturaleza, sin que se haga evidente un anhelo por mejorar las

condiciones existentes en su territorio o contribuir al desarrollo rural local.

El 16 % (12) de los estudiantes que participaron en la investigación, desea estudiar y desarrollar labores afines al campo y en un momento dado, garantizar su permanencia en el espacio rural. Desde esta mirada, cabe preguntarse por los significados otorgados a este territorio y los aspectos que construyen su identidad hacia el campo. En este mismo orden de ideas, Jurado y Tobasura (2012), expresan:

La referencia a la identidad de la población joven habitante de territorios rurales se relaciona con los modos en que construye sus proyectos de vida, lo cual remite a sus posibilidades y dificultades para desplegar sus potencialidades; a las oportunidades materiales, físicas y naturales del medio rural (p. 68).

Para los mismos autores, elementos como la capacidad de decidir políticamente, acceder a la educación y a la información, asumir actitudes de liderazgo; integrarse a actividades propias del campo como cuidado, explotación y comercialización de productos agropecuarios; valoración de la vida rural y su cultura e interacción con otras personas y otros grupos sociales, configuran la manera en que los jóvenes asumen roles y posturas como habitantes rurales. Según ellos, la juventud en el medio rural interactúa con la cultura tradicional, de modo que existe tensión entre la globalización y las costumbres campesinas de padres, madres y mayores, por ello «estos sujetos jóvenes tienen dificultades para arraigar una identidad en algún ámbito, en busca de valores que les den

reconocimiento en la sociedad, a su vez fraccionada culturalmente» (Jurado y Tobasura, 2012, p. 67).

Las indagaciones realizadas permitieron confirmar las dificultades de los jóvenes para arraigar su identidad rural y su deseo afincado en emigrar de este espacio debido a las múltiples situaciones controversiales y a las características de los entornos rurales. Para Zapata (2008, citado por Jurado y Tobasura, 2012):

Este nuevo sujeto social, el joven o la joven rural, aún no tiene una significación adecuada para el mundo rural; aún no existe un sistema de normas, roles, ubicación en el sistema campesino, lo que significa que este grupo etario está en proceso de definición de identidad (p. 67).

Cabe preguntar: ¿cuál es el papel que debe desempeñar la educación en los entornos rurales con el fin de potenciar las capacidades de sus pobladores y construir un sistema social campesino fortalecido?

Trazo metodológico para resignificar el sentido de los PPP

La vinculación de los actores en los procesos de construcción de significado con relación al trabajo de los PPP permite plasmar las percepciones, realidades y concepciones que tienen de los mismos. La participación como criterio metodológico posibilita que los procesos surjan con los involucrados y no para los involucrados, esto es, participar es un camino para hacer de la participación un fin. Al mismo tiempo, se atribuye sentido a los factores que intervienen en el carácter significativo de las actividades productivas, en

consonancia con la formación integral de las personas; se favorece el desarrollo de actitudes críticas consigo mismo, con las prácticas y con el entorno habitado. De acuerdo con ello, la pretensión es plasmar en las siguientes líneas una pauta metodológica que permita resignificar el sentido de los PPP, en principio, con los estudiantes del Instituto Regional Coreddi del municipio de La Ceja, y posteriormente, con los otros actores participantes en el proceso de educación.

Fundamentos y vínculos indispensables

Se contempla una relación estrecha entre el conocimiento, la forma de aplicarlo en el contexto, el aprendizaje y las actividades que este requiere en pro del alcance de una meta; en este caso se hace alusión a las actividades pedagógicas, comunitarias y productivas que integran los PPP y los conocimientos adquiridos en el proceso educativo, los cuales se articulan y trascienden a las prácticas mediadas por un procedimiento específico como resultado de la reflexión teórica; por tanto, las concepciones institucionales acerca de cada término han de materializarse en las maneras de operar o proceder según las características y dinámicas de las personas y de los contextos. En ese orden de ideas, se hace alusión a un método o manera de hacer las cosas, lo que siguiendo a Sánchez (2009), indica que

El enfoque, el método y el procedimiento manejan una secuencia; el enfoque se encuentra al nivel de principios y conceptualización que especifica la naturaleza de lo que es la enseñanza y el aprendizaje. El método se encuentra en segundo lugar y se entiende como la forma de jerarquizar y comprender

ordenadamente, los materiales lingüísticos, procedimientos y maneras a través de los cuales se aplican los principios del «enfoque» (p. 12).

Lo anterior es coherente con las actividades que se desarrollan en el marco del proceso educativo, al fundar las prácticas escolares y relacionarlas con la manera de enseñar, al relacionar la adquisición del conocimiento y las características generales y particulares del contexto en el cual se desarrollan. Es así como las actividades deben responder a la identificación de maneras personales de hacer sin limitarse a lo procedimental generalizado; toda postura ha de ceder ante una acción intencionada a partir de la reflexión teórica y práctica de la misma.

La formación del docente tutor, su identificación con la comunidad y el contexto en la cual se desempeña, difiere de una actuación amparada únicamente en una prestación contractual de un servicio, puesto que la técnica es importante, pero la pasión por cuanto se hace es ineludible; el reconocimiento de un nacionalismo cada vez más diluido en la globalización es importante, pero la afinidad territorial es imprescindible. Por eso, en las secuencias ha de primar la interacción, puesto que más que los objetos de conocimiento, son imprescindibles las personas; se precisa conjugar los juicios de los docentes-tutores con los de los estudiantes para compaginar los estilos de enseñanza y los de aprendizaje; igualmente, se requiere considerar que el principal efecto de las palabras está en su actuación, y así como la palabra dicha es una flecha sin retorno, una actuación, en tanto lenguaje, es una huella por siempre.

En la educación y las ciencias sociales en general se ha definido que la metodología es la encargada de elaborar, definir y sistematizar técnicas, métodos y procedimientos a seguir en la puesta en marcha de un proceso o de un proyecto, es necesario que el conjunto de esos elementos atienda y responda a las lecturas de las dinámicas presentes en la materialización de las propuestas. Este planteamiento contiene tres apreciaciones de fondo:

- Tener presente que las normativas ministeriales e institucionales son una guía, pero no la única y mejor vía para operar. Es importante obrar conforme a lo instituido, pero es indispensable acoger lo que emerge de las comunidades, por lo tanto, es preciso reconocer las variables intervinientes en las decisiones, al igual que superar el carácter prescriptivo y anticipatorio de unos resultados humanos y sociales inciertos; una manera de lograrlo, es la apropiación de las intencionalidades de los procesos por parte de todos los participantes.
- La planeación implica consecuencias de los actos y efectos de los procesos en un mundo de incertidumbres que obliga a ser previsivos, estar abiertos y ser flexibles para entender y hacer frente a situaciones venideras, sin encasillarse en decisiones anticipadas. Fundar la planeación en recursos omite a la persona como centro de la acción o la convierte en un recurso más y sugiere una relación de explotación de la naturaleza, en lugar de lograr la sostenibilidad y de sentirse corresponsable

de su equilibrio. Alcanzar una y otra cosa es tarea para la educación, los actores y sectores implicados en la misma.

- Aunque en el proceso educativo, comúnmente se reconoce en estudiantes y docentes los dos actores principales, otras personas de la comunidad son de importancia y valor para dar piso a las prácticas afrontadas. Cada persona, potencialmente, puede continuar aprendiendo y conociendo durante la vida, y entre las maneras de hacerlo, está la interacción continua, lo cual implica que las valoraciones y decisiones de personas expertas pueden alcanzar mayor éxito si cuentan con miradas de quienes están en otros roles; sus experiencias, expectativas y conocimiento de dinámicas cambiantes, pueden aportarles otras visiones.

En la práctica, cualquiera de las valoraciones relacionadas amerita conocer las expectativas de quienes son la razón de ser de las instituciones, es decir, los estudiantes; se hace necesario conocer sus potencialidades, sus perfiles y las de los territorios. De ese modo, la gestión de las personas responsables, aportará a la pertinencia de los procesos y de los proyectos.

Un aspecto fundamental antes de iniciar los procesos con los PPP, es conocer las dinámicas y características de las personas, las comunidades y el entorno; no basta con la institución oferente se reconozca y dé cuenta de sus recursos, sino que, de antemano, conviene gestionar con otras organizaciones e instituciones del sector. Este conocimiento debe darse desde procesos educativos que permitan al estudiante analizar su realidad a partir

del conocimiento del plan de ordenamiento territorial, del plan de desarrollo municipal y todas aquellas disposiciones que inciden de manera directa o indirecta en sus territorios; por ello, es necesario que los habitantes rurales conozcan las posibilidades y potencialidades de su entorno y que las acciones emprendidas en el marco de los PPP presenten estrecha relación con las apuestas gubernamentales. Lo anterior es sustentado desde la existencia de múltiples ruralidades, lo cual fue un hallazgo de la investigación, al identificar en un mismo municipio, diversas dinámicas entre los pobladores rurales.

Para que la significatividad y el sentido de los PPP cobre fuerza en los estudiantes, se precisa involucrarlos en su concepción, diseño y evaluación, así podrían proponerse diferentes niveles de participación. Una decisión como esta permite articular el enfoque, el método y los procedimientos de manera comprensiva y propositiva, abona pertinencia, cohesión y coherencia en esta estrategia metodológica y favorece el empoderamiento al ser acciones que son endógenas a las personas y a los contextos. Las pautas metodológicas se convierten en un instrumento orientador de los procesos, de la ejecución y de la evaluación de los PPP y del accionar educativo.

El perfil de los docentes juega un papel importante dentro de los procesos que demandan los PPP. Los conocimientos que poseen de los entornos rurales y de las actividades productivas allí desarrolladas influyen de manera directa en el éxito de dichas apuestas. La información existente acerca de los PPP es insuficiente para ilustrar a docentes, estudiantes, padres de familia

y comunidad en general, acerca del alcance que se espera de los proyectos, ni mucho menos se hace explícita la articulación comunitaria que se espera con el trabajo de los PPP. Con base en lo anterior, es necesario complementar y actualizar la literatura existente en cuanto al tema y así orientar todos los procesos en una misma lógica.

Ante el desconocimiento expreso por parte de los estudiantes para identificar y verbalizar las diferentes líneas y renglones productivos ofrecidos a nivel institucional, se hace necesario establecer un sistema de «fases de aprendizaje» que avance en nivel de exigencia en cada grado escolar; estas fases permiten que los estudiantes tengan un acercamiento con las líneas y renglones productivos propuestos desde la institución con el fin de interiorizar conceptos básicos y ponerlos en práctica; así, cuando los estudiantes elijan su PPP, lo harán a partir del conocimiento que poseen de dicha actividad y de acuerdo a sus intereses.

Considerar el fortalecimiento de PPP familiares existentes evita el cambio de renglón productivo *per se*, o lo hace con razones y argumentos de peso, lo cual puede lograrse con la orientación y asesoría de un profesional o de una persona técnica experta. Las voces de los estudiantes dan cuenta de lo anterior: «Como, a ver (...), como uno poder decidir qué proyecto quiere, no que le pongan a uno (...) sino lo que uno quiera (...) a mí sí me gustaría continuar con los proyectos que yo tengo en la casa» [Luisa Fernanda, GF].

Contar con asesoría y acompañamiento técnico en las unidades productivas, es un aspecto que fortalece el desempeño de estudiantes y favorece la productividad.

Lo anterior contiene la necesidad de contar con una unidad interdisciplinar de profesionales, por ejemplo, en agropecuarias, educación y administración, responsable de compartir con estudiantes, padres de familia y comunidad en general las pretensiones de los PPP e inducirlos en los procesos de diseño, implementación, ejecución y evaluación. Una propuesta, sería establecer convenios de prácticas en agropecuarias con instituciones de educación superior, cuyos estudiantes apoyen los diferentes procesos que se llevan a cabo con los PPP.

Las experiencias significativas por la participación de las personas, los procesos, logros y resultados, vale la pena conocerlas y replicarlas; es el caso de un fondo rotatorio, como el establecido en la IENSF: allí todos los estudiantes deben tener proyecto pedagógico, sin embargo, quienes deseen implementar un proyecto pedagógico productivo contando con el apoyo económico de la institución, deben presentar una propuesta al comité de agropecuarias, quien define el monto a facilitar al estudiante. Se destaca de esta iniciativa que los recursos económicos no se entregan de manera indiscriminada a los estudiantes, sino que se focalizan hacia las propuestas que cuentan con el compromiso de los actores involucrados.

La asesoría técnica y el seguimiento periódico son dos actividades que también influyen en el éxito del proyecto, puesto que pueden tomarse decisiones oportunas. Lo anterior daría cabida a sugerencias, como las realizadas por estudiantes de La Ceja, quienes consideran que los PPP deberían ser opcionales, no obligatorios, y ante cualquiera de las opciones, es

indispensable tener una intencionalidad formativa, pedagógica, conectiva y aplicable entre las áreas de conocimiento.

Una manera de propiciar la marcha del fondo rotatorio es por medio de un comité encargado de recibir y evaluar las propuestas de inversión presentadas por los estudiantes, previa asesoría del docente del grupo interdisciplinar, o por lo menos, del área de agropecuarias. El comité determina la viabilidad o no de la inversión, aprueba la idea y otorga el dinero que ha de empezar a multiplicarse hasta que llegue el momento de devolver el capital o valor inicialmente asignado, más un porcentaje adicional proporcional al dinero entregado como plante, para que el fondo se capitalice y consolide sin llegar a límites usureros. De esa manera, progresivamente, aumenta el capital para invertir en los proyectos y al mismo tiempo, las personas se motivan, en unidades familiares y escolares, de las que, a su vez, se benefician económicamente dentro del contexto.

Ofertar mayor cantidad de insumos favorece la productividad y las ganancias, de ahí que la expectativa de los estudiantes se dirija hacia el aumento de la producción «que traigan más plantas para la huerta, como repollo, cebolla, cilantro, rábano y así (...»); afirma Lina, del grupo La Playa, 2015; prosigue Lina, miramientos que requieren análisis al advertir: 1) riesgo para las instituciones, que buscando prever limitantes económicas en los estudiantes incurran en paternalismo; 2) valoración de experiencias como la vivida en la IENSF de Riosucio, con el fondo rotatorio; 3) dimensión del emprendimiento, no solo como idea de negocio, sino de concepción, diligenciamiento,

gestión y administración del mismo en cada uno de sus momentos y, 4) con relación a la entrega de insumos, «el que quiera tener proyecto que lo tenga y le den los insumos y que quien no quiera pues que no lo tenga» (madre de la IENSF).

Cabe destacar la vinculación de los docentes y los directivos docentes con sus repercusiones en los procesos que se desarrollan en la institución, en la calidad de las prácticas y la generación de experiencias significativas con relación al trabajo y las actividades requeridas en los PPP. Es necesario trascender las instituciones e impactar las comunidades de manera constante, sin que sea condición única la norma establecida.

La construcción de sentido que posean los habitantes del territorio rural es determinante en los procesos de diseño e implementación de los PPP, debido a que en estos espacios los pobladores construyen su realidad y conforman las sociedades y grupos organizados que se arraigan en la historia y la cultura de las comunidades. El territorio es igualmente un espacio con sentido en el cual los actores se unen y reconstruyen nuevas perspectivas que inciden directamente en sus contextos.

El componente productivo, ligado a la rentabilidad, es una cuestión que hace significativos los PPP para los estudiantes del Instituto Regional Coredi de La Ceja (Antioquia). En esta lógica, el acompañamiento técnico, la formación del docente en cuanto al manejo de proyectos productivos, los saberes ancestrales, las aspiraciones y metas de los estudiantes y los significados otorgados a los territorios rurales configuran un compendio de aspectos que intervienen en las construcciones de sentido hacia los PPP. Conviene

desde la educación, cuestionar y problematizar el carácter de la productividad y lo productivo de los proyectos, atendiendo a potencialidades del territorio, las demandas del mercado, el proyecto personal de vida; considerar la búsqueda de alternativas para que las personas se sientan parte del territorio. Administrativamente, aportar para que las personas no esperen un plante, sino que dinamicen las maneras de relacionarse con el contexto y con la naturaleza.

La participación de los actores en los procesos de construcción de significado con relación al trabajo de los PPP como criterio, posibilita que los procesos surjan con los involucrados y no para los involucrados, de suerte que la atribución de sentido se asocia con los factores que hacen significativas las actividades productivas mientras aportan a la formación integral de las personas y favorecen el desarrollo de una actitud crítica consigo mismo, con las prácticas y con el entorno que cohabitan, en el que participan y de cuyas transformaciones hacen parte. A través de la participación se favorece la implicación de los estudiantes en los procesos de diseño, implementación y ejecución de los PPP, al ser un proceso que se realiza *con* ellos y para ellos.

Las dinámicas socioculturales que se desarrollan en los diversos entornos rurales, configuran las condiciones generales para las pretensiones y apuestas dirigidas hacia la implementación de los PPP. Dichas realidades tienen que ver con condiciones históricas que disponen los contextos, evidentes en las actividades que se desarrollan; de ahí que, determinar pautas para resignificar el sentido de los PPP deba ser una decisión acorde con las dinámicas de los contextos.

Los PPP, como centro y eje articulador de todos los procesos educativos, permiten que las actividades demandadas por los mismos tengan significados y no se conviertan solo en una línea estratégica, sino que sean un eje de desarrollo para la pluralidad de realidades existentes en los entornos rurales. En esta lógica, en las construcciones de sentido intervienen diversos actores y aspectos que permiten la lectura de dichas realidades; es así como la multiplicidad de miradas hacia los procesos que contemplan los PPP, depende de sus actores y de la resignificación que hacen.

El emprendimiento no es solo una invitación a formalizar una idea de negocio y materializarla, es una condición que posibilita concebir y concretar una idea, ponerla en marcha a partir de las aspiraciones individuales y del sentido atribuido por las personas participantes en los procesos. Más que pensar el emprendimiento como el desarrollo de competencias laborales, es un desafío concebirlo y dimensionarlo como la capacidad humana que puede desplegarse hacia la formación integral y hacia la materialización de las ideas en productos o servicios.

Algunos mecanismos de concreción

Los elementos mencionados requieren acciones para su concreción, algunas pueden ser:

Análisis de los estados financieros de las instituciones oferentes de educación y con base en ello, definición de recursos y mecanismos de trabajo; inventario de herramientas disponibles, necesarios y adquiribles.

Conocimiento de las demandas, capacidades y potencialidades del entorno, así el énfasis no estará en lo faltante, y de paso, empezará a cambiarse la concepción sobre sí mismo, sobre el territorio y el papel de la educación en los procesos de las comunidades.

Inventario de los proyectos existentes en el contexto, de los requerimientos de la región y del país, de las instituciones y organizaciones con las que pueden hacerse alianzas para que los proyectos en perspectiva de emprendimiento, promuevan otras formas de organización de las comunidades dentro de sus territorios.

Apertura a las ideas, sugerencias, expectativas y contribuciones de otras personas, cercanas o no, a los roles y funciones de los directivos. En ocasiones, ideas ingenuas pueden ser las más potentes, siempre que sean guiadas por la pasión de las personas implicadas y comprometidas, a su vez, esto lleva a considerar el fondo y la novedad de las propuestas, no siempre la forma y la utilidad, sin descartar la complementariedad entre esos dos criterios.

Reconocimiento de personas, organizaciones y proyectos que se han sostenido en el medio, para realizar convenios –presencia de estudiantes en el rol de aprendientes– y de los proyectos constituidos con las personas respectivas en el rol de empleadores, como un acercamiento al mundo laboral, vinculado al fundamento educativo y pedagógico del proceso educativo.

Realizar encuentros por renglones de PPP para nutrir prácticas y experiencias significativas: quien es considerado autoridad académica no sabe todo ni conoce de todo.

Integrar en el diseño de situaciones de aprendizaje, la presencia de personas con PPP exitosos, que puedan compartir las experiencias con sus vicisitudes y las maneras como les ha valido permanecer en el campo.

Impulso a PPP de familia y de estudiantes, aunque sus renglones productivos sean diferentes a la oferta institucional. Previo acuerdo, modelizarlos en los encuentros con los estudiantes, visitarlos y realizar en ellos prácticas rotativas.

Otras consideraciones

Es requerimiento para todos los docentes tutores conocer la naturaleza de los PPP, reconocer el contexto en el que se desarrollan las experiencias particulares de una propuesta de formación y estar comprometidos con el desarrollo de esa comunidad rural. Es una exigencia para los mismos docentes, incorporar las preguntas que están en la base de la enseñanza en perspectiva del aprendizaje, no de información, porque en las acciones de ambos roles, se concreta la concepción de formación; es todo un desafío que obliga a percatarse de sí mismo en consonancia con los otros.

Los continuos cambios en las situaciones de las personas precisan entendimiento con relación a la definición de los PPP, sus intencionalidades y actividades, toda vez que al educar y formar se dan transformaciones. Aquí es el cruce indispensable de lectura de contexto, líneas de producción, gestión de recursos para los PPP y el rol de administrativos y tutores, puesto que: a) se esperaría correspondencia entre las transformaciones de las personas y su interés de permanecer en el territorio, lo que amerita enseñar

a gestionar, en lugar de generar dependencia absoluta de otras instituciones y una manera de hacerlo es la cogestión entre estudiantes; b) en la definición de líneas de producción para los PPP son tan importantes las potencialidades de los territorios como las expectativas de los estudiantes, situación que obliga a considerar el cambio intergeneracional; c) consecuente con el anterior, el diálogo entre saberes tendrá que desbordar la academia; primero, porque la educación no es solo escolaridad; segundo, porque el éxito de proyectos heredados de los ancestros pueden alcanzar mayor significatividad para los estudiantes que los propuestos desde la institucionalidad y, tercero, porque es una oportunidad para permanecer en el territorio, enriquecer las propuestas de formación; y d) enseñar la cogestión en el proceso educativo implica la gestión de directivos y docentes de la institución con otras instituciones y organizaciones con el fin de establecer alianzas y fortalecer el trabajo asociativo, así como con el reclamo al Estado en lo atinente a su responsabilidad con la educación y el desarrollo del entorno rural.

La realidad nacional influye directamente en las condiciones de vida de los pobladores rurales, por ende, en su actividad económica; de ahí que dichas dinámicas se observen en el día a día y en las labores que se desarrollan en las parcelas a partir de las opciones de producción dadas en estos espacios.

Referencias bibliográficas

- Cano Gallego, J., Rodríguez Clavijo, R. y Arcila Arango, M. (2003). *Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre proyectos pedagógicos productivos* (primer semestre). Bogotá: IICA, convenio con el MEN.
- Cifuentes Garzón, J. E. y Rico Cáceres, S. P. (2014). *Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural: una mirada desde las representaciones sociales de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Minipí de Quijano de La Palma, Cundinamarca* (Tesis para optar el título de magíster en Pedagogía). Universidad de La Sabana, Bogotá. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11169/Jose%20Eduardo%20Cifuentes%20Garz%C3%B3n%20%28tesis%29.2013.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Colombia. (1991). Constitución Política (actualizada con los actos legislativos a 2015). Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjurMantenimiento/normas/Norma1.jsp?i=4125>.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115, «Por la cual se expide la Ley General de Educación»*. Recuperado de: <http://www.>

mineducacion.gov.co/1621/articles-124745_archivo_2017.pdf9.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*, «Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales». Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.

Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2015). *Plan Nacional de Desarrollo Colombia 2014-2018*, «Todos por un nuevo país». Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>.

Coredi. (2004a). *Sistema Educativo para el Trabajo Asociado SETA*. Rionegro: Litodosmil.

Coredi. (2004b). *Manual de los P3E*. Instituto Regional Coredi. Marinilla: Litodosmil.

Coredi. (2014a). *Manual de convivencia social institucional, Instituto Regional Coredi*. Marinilla. Recuperado de: <http://www.coredi.edu.co/images/pdf/MANUALST-2014.pdf>.

Coredi. (2014b). *Proyecto Educativo Institucional, Instituto Regional Coredi: Documento Marco de Gestión del PEI*. Marinilla. Recuperado de: <http://www.coredi.edu.co/images/pdf/PEI-MARCOSISTEMATUTORIAL2014.pdf>.

- Duhart, D. (2004). Juventud rural en Chile: ¿problema o solución? *Ultima Década*, 12(20), 121-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100007>.
- Escobar Berón, G. (2011). *Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: Nuevas opciones para la nueva ruralidad. Mejoramiento de la calidad de la educación rural del Departamento del Valle del Cauca*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca; Universidad del Valle. Recuperado de: <http://www.cve.org.co/web/wp-content/uploads/2013/11/Nuevas-opciones-para-la-ruralidad1.pdf>
- Galeano M., M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Hall, S. (1997). *Representaciones culturales y prácticas significativas*. Consultado de http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.1996pdf.
- Jaramillo, F. (2016). *El desarrollo rural, competitividad y productividad: Convergencias y tensiones*. Ponencia llevada a cabo en el seminario «Educación, desarrollo y territorio: experiencias en el marco del posacuerdo del Oriente antioqueño», de la Fundación Tecnológica Rural Coredi. Marinilla (Antioquia).
- Jaramillo, L. (2008). Emprendimiento: Concepto básico en competencias. *Lumen*, (7). Recuperado de: <http://190.144.171.17/>

divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/
emprendimiento.2006.pdf

- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 63-77. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000100003&script=sci_abstract&tlng=es.
- Lobo Rubio, G. E., Rincón Becerra, C. A. y Palomino Méndez, L. M. (2013). «... Ruta de formación para el emprendimiento en educación básica primaria, secundaria y media técnica...» en Colombia. *Revista Face*, 6(10), 203-225. Recuperado de: http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/259.
- Marulanda Montoya, J. A., Correa Calle, G. y Mejía Mejía, L. F. (2009). Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (66), 153-168. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20620269008>.
- Municipio de La Ceja del Tambo. (2016). Mi municipio: Economía. *Alcaldía de La Ceja: La Ceja para vivir mejor*. Recuperado de: <https://www.laceja-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Economia.aspx>.
- Murcia Cabra, H. H. (2011). Desarrollo de la creatividad y de la innovación en la formación

- en proyectos empresariales agropecuarios. *Revista Mexicana de Agronegocios* (5.^a época), 15(28), 470-480. Recuperado de: http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/99464/2/2.RColombia_Murcia.pdf.
- Novoa Barrero, A. R. (2004). *Educación y producción en el desarrollo rural una innovación metodológica en el caso de Colombia* Ponencia preparada para el I Foro-Taller «Alternativas para la educación rural en Venezuela». Bogotá. Recuperado de: <http://repiica.iica.int/docs/B0082e/B0082e.2004.pdf>.
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt: Algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 104-119.
- Pérez, C. y Farah, Q. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (49), 9-27.
- Llambí Insua, L. y Pérez Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2011). *Colombia rural: Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: El Programa.
- Reyes Couturier, T. (2011). La nueva ruralidad. Una visión crítica. *Revista Multidisciplinaria de la*

División de las Ciencias Sociales. UNAM Aragón: FES.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *RMIE*, 18(59).

Tójar Hurtado, O. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Vasiliachis, Irene. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.

Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.



ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LOS REFERENTES TÉCNICOS de educación inicial y de las prácticas de los agentes educativos de primera infancia de Coredi en el medio rural

Diego León Osorno*; **Luis Alberto Calle****;
Jairo de Jesús Giraldo***; **Liliana Álvarez******
Beatriz Elena Arias*****

Introducción

El texto que se presenta a continuación surge del proceso de investigación realizado en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO), cuyo objetivo general se centró en develar, a través del análisis del discurso, las

* Psicólogo, responsable del Programa Buen Comienzo, operado por Coredi; magíster en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: dosorno6482@coredi.edu.co.

** Psicólogo, responsable del Programa Buen Comienzo, operado por Coredi; magíster en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: luisallegpulgarin@gmail.com.

*** Psicólogo, responsable del Programa Buen Comienzo, operado por Coredi; magíster en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: luisallegpulgarin@gmail.com.

**** Licenciada en Educación, tutora de Coredi; psicóloga, responsable del Programa Buen Comienzo, operado por Coredi; magíster en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: lilianaalvarez1907@hotmail.com.

***** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, docente de la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: betyavrv@gmail.com

concepciones subyacentes de educación inicial, atención integral e infancia, en los referentes técnicos de educación inicial, en las prácticas de los agentes educativos de primera infancia de CoreDi en el medio rural.

A razón de las diferentes estrategias para el desarrollo de los programas de atención integral a la primera infancia en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) provee los referentes técnicos, en una serie de seis documentos que orientan las acciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, centradas en el sentido de la educación inicial, el seguimiento al desarrollo y las actividades rectoras de primera infancia: el arte, el juego, la literatura, la exploración del medio, con el objeto de que los programas de primera infancia en el país se configuren a partir de estos.

En la medida en que se hacía un acercamiento a la lectura de estos documentos que dan línea pedagógica a la atención educativa de la primera infancia y complementan la política pública nacional de primera infancia «Colombia por la primera infancia» (Consejo Nacional de Política Económica y Social [Conpes] 109 de 2007), se empezaron a develar intencionalidades que provocan en los investigadores la pregunta por cuáles son las concepciones subyacentes de educación inicial, atención integral e infancia en los referentes técnicos de educación inicial y en las prácticas de los agentes educativos de primera infancia de CoreDi en el medio rural; conceptos que, en adelante, se configurarían en las categorías centrales y fundamentales para el análisis.

Con el objetivo de conocer los aportes realizados por otras investigaciones en cada una de estas categorías de

análisis, se realizó una revisión de antecedentes, de los cuales presentamos a continuación los más relevantes.

Respecto a la infancia como categoría fundamental de esta investigación, el trabajo de Gutiérrez, Quintero y Zuluaga (2011) publicada en la tesis de maestría *Los niños y niñas sujetos en la educación: Concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia*, a través de la metodología del análisis del discurso, identifica tres formas de concebir al niño: el niño como objeto, el niño como sujeto pasivo y condicionado, y el niño en perspectiva de sujeto derecho.

Por otra parte, la investigación doctoral de Beresaluce (2008) *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa* propone la infancia como una construcción social, elaborada tanto para los niños como por ellos mismos. Para Perrenoud (2007) y Agamben (2007) la infancia es un período de vida y una manera de ser en el discurso, lo cual se refiere a que no es un momento cronológico, sino a que se instala una relación con el lenguaje, lo cual la ubica como una experiencia trascendente en la que no hay un niño o una niña sino, una infancia. Latour (2001) considera que en el niño o en la niña existe un poder de acción que implica considerar al niño o niña como entidad no reducible a una edad de vida y que permanece en la vida del adulto. Así pues, estos enfoques sobre la infancia, son la perspectiva teórica que orienta la investigación y es desde allí donde se posan los conceptos para realizar el análisis.

Respecto a la educación inicial, Ancheta Arrabal (2008) en el artículo «Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: Avances y desafíos globales» analiza la relevancia que tiene el enfoque de derechos humanos y la educación, para entender las perspectivas educativas para la primera infancia. Esta investigadora, asume la educación inicial como un derecho de los niños y las niñas en su primera infancia, partiendo de la concepción de la infancia como una categoría social que se construye históricamente y develando que dicho ideal del derecho a la educación no se cumple en la realidad de la infancia a nivel global. Según la Ley 1804, artículo 5:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (Colombia. Congreso de la República, 2016).

Desde el lugar de la investigación, se considera la educación como todo acto que un ser humano realiza sobre otro ser humano para humanizarlo. Esta acción que inicialmente viene de afuera, de otro, no se rige por programas o planes que ordenan la interacción, o donde prevalece la intención consciente de un sujeto sobre otro para transformarlo, es un acto que en sí mismo guarda sentido y lo que se forma en uno o en otro, es consustancial a dicha acción, al encuentro.

Al hablar de educación se propone un entendimiento descrito en el artículo «Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria». Allí se plantea que:

Cuando hablamos de educación hablamos de una práctica, de una praxis, pero ¿qué se entiende por praxis y, específicamente por praxis o práctica educativa? Este primer interrogante nos remite a la diferenciación clásica dada por Aristóteles, *praxis* del griego antiguo, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión «práctica». Los griegos denominaban *praxis* en un sentido amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo. Para Aristóteles la acción práctica lleva el sentido y valor en sí misma, lo importante, por tanto, no es el producto final como en el acto poético, sino la finalidad (Runge y Muñoz, 2012, p. 78).

Ahora bien, con el referente ofrecido sobre la educación, queda precisar el concepto compuesto de la educación inicial. Cuando se alude a la educación como ese acto entre un ser humano y otro, lo inicial, enmarca en lo elemental el momento en el que ese ser humano se encuentra. Lo inicial hace referencia a un momento de desarrollo del ser humano, un periodo de tiempo, espacio y contexto en el que transcurre dicho desarrollo, el momento inicial comprende la gestación hasta los 6 años de edad, según la política pública nacional de primera infancia en Colombia.

De otro lado, el concepto de *atención integral* definido en la política como garantía de derechos, es

cuestionado en el estudio «Entre el género y la especie. Reflexionando sobre la naturaleza de la política y la gestión social», realizado por Ilari (2006). Este investigador buscó a través del análisis crítico de la lógica de los discursos, cuestionar la idea de que los problemas sociales se intervienen solo a partir de las políticas sociales, cuestionando la naturaleza de *garante del bien común del Estado*, que ignora los múltiples intereses y objetivos del Estado y las relaciones de poder que se cruzan en su interior. Igualmente, devela el fuerte impacto que tienen las medidas económicas en el bienestar social de una población, Barreto (2009) en el artículo «Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global» realiza un trabajo de investigación a través del análisis del discurso de un proyecto de reforma a la educación inicial en 2010, analizando dos capítulos del libro *Desarrollo infantil y educación inicial*, publicado por el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) en 2003, con el respaldo de la Alcaldía de Bogotá. Este estudio pone de manifiesto un cambio en el énfasis de los programas educativos en primera infancia, desde la asistencia y la preparación para la escuela hacia una *noción de infancia vulnerable con capacidad de exigir los derechos a una educación y a la supervivencia*.

Igualmente y como un asunto de incuestionable importancia, la revisión de antecedentes respecto a la metodología fue para este trabajo una necesidad, no solo por los intereses ideológicos que se ocultan en la construcción de las políticas públicas, sino para comprender, con relación al discurso, en qué

medida este puede dar cuenta también de las prácticas (discursivas y no discursivas); entre las encontradas las más significativas fueron las de Castro (2012), que realizó la investigación *Estado actual de las políticas educativas: Análisis crítico del discurso de las políticas educativas del programa «Medellín la más educada» 2004-2007*, y la de Vergara, Peña y Chávez (2015) en el artículo «Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso»; ambas investigaciones utilizaron la metodología del análisis crítico del discurso y aportaron elementos para la construcción de la ruta metodológica del presente capítulo, utilizando como método, el análisis tridimensional del discurso, que pone en tensión el discurso como texto, como interpretación y como práctica social.

En este sentido, el carácter cualitativo hermenéutico en el que se implica la investigación, demandó la decisión de realizar este trabajo utilizando como método el análisis crítico del discurso planteado por Fairclough (2003), que propone un análisis desde tres dimensiones: el discurso como texto; el discurso como interpretación del texto, buscando develar las intencionalidades del mismo; y el discurso como práctica social, que se devela a través de la voz de los agentes educativos de los programas de primera infancia en medio rural en el municipio de Marinilla, que participaron a través del diseño de un grupo focal, donde se recogen sus ideas, pensamientos y reflexiones pedagógicas, para delimitar cómo la praxis es atravesada por el discurso y qué tanto estas contribuyen a la transformación de los contextos.

La metodología de análisis crítico del discurso o ACD, como la propone Fairclough (2003), asume que los discursos tienen un diálogo permanente y de gran alcance con la realidad. Se encuadra en la combinación de dos teorías, una sobre el discurso, la interdiscursividad; y otra sobre el poder basado en el concepto de hegemonía, esto en la búsqueda de una «definida orientación hacia el cambio histórico» (Fairclough, 2008, p. 175). Lo interdiscursivo como lo infinito en las posibilidades creativas del discurso, que se limitan o se potencian frente al poder como hegemonía más o menos estable.

Fairclough (2008), nos propone entender el trasfondo de los discursos, no como algo inocuo y circunstancial, sino como algo operativo e intencionado que nos permite una visión comprensiva y crítica del entorno que construyen los actores en un contexto social, histórico, cultural y político determinado. En este sentido, el discurso se constituye en práctica social «modo de acción situado histórica y socialmente, en una relación dialéctica con otros aspectos de “lo social” (su “contexto social”) que está configurado socialmente, pero también, que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a configurar lo social» (Fairclough, 2008, p. 172).

Esta tensión en doble vía del discurso con lo social es del mayor interés para el ACD, en la medida en que se configura en una condición de opacidad y ambigüedad, como «factor que asegura el poder y la hegemonía» (Fairclough, 2008, p. 174). Además, que el análisis busca develar para iniciar procesos de transformación. Reconocer los engranajes que motivan

acciones y decisiones aparentemente incoherentes o equivocadas, pero que responden a un interés en muchos casos ajeno al contexto, pero plenamente justificado.

Para el diseño metodológico se contemplaron varios momentos: inicialmente se realiza un análisis de contenido de los documentos sobre los referentes técnicos de educación inicial, dando cuenta de unidades de significación que luego se organizan en una matriz de relación de categorías, vinculando estas unidades o subcategorías con las categorías de análisis que son la infancia, la atención integral y la educación inicial. Posteriormente, en la triangulación de la información, se utilizó una rejilla de análisis que contempla las tres dimensiones antes descritas: el discurso como texto —los documentos de los referentes técnicos de educación inicial del MEN (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014)—, el discurso como interpretación del texto y el discurso como práctica social (grupo focal agentes educativos). Luego, se procedió a identificar categorías emergentes con relación a los tres niveles de análisis, con las cuales se realizó una codificación abierta en la que se identificaron 12 categorías emergentes, que se agruparon de manera axial dando origen a tres proposiciones que se expresan de manera metafórica para resaltar el sentido, tanto de las intencionalidades del discurso en la política, cómo a sus ambigüedades. Estas proposiciones se presentan en el texto como subtítulos.

- En relación a la categoría de infancia: Del descubrimiento de la infancia al surrealismo en el discurso sobre la infancia.

- En relación a la categoría educación inicial: De sujeto de derechos a la sujeción de la infancia.
- En relación a la categoría de atención integral: La intención formativa del programa de atención integral a la primera infancia, está en el títere o en el titiritero.

Del descubrimiento de la infancia al surrealismo en el discurso sobre la infancia

El surrealismo es un movimiento artístico, que surge después de la gran guerra y que se define como la búsqueda de una suprarrealidad, una realidad que está por encima de los sentidos (hipervital). Nadeau (2008) afirma que el movimiento surrealista, tiene como fin la búsqueda de una visión de la realidad, una realidad que está escondida, una forma de pensamiento ajeno a toda fiscalización de la razón, fuera de toda preocupación estética o moral. De acuerdo con lo anterior, Breton (citado por Nadeau, 2008) afirma «que las palabras viven una vida propia y son creadoras de energía», y pueden, desde entonces, «gobernar el pensamiento», en las artes plásticas, la imagen aparece desconfigurada, no refleja la realidad, sino que está se deja a la interpretación del observador.

Esta visión del movimiento surrealista ilustra la relación metafórica que el análisis devela y nos permite comprender que la infancia se compone de múltiples dimensiones, pero la manera de acercarse a ella está determinada por el contexto social y cultural, estableciendo relaciones de poder, condiciones socioeconómicas, estigmas y discriminaciones, lo cual crea imaginarios que fijan las concepciones

de infancia. Fue necesario el desarrollo y aporte de diversas disciplinas para dejar de pensar en la infancia como un grupo poblacional e iniciar su conceptualización como una categoría social, política y cultural que moviliza a la familia, la comunidad y el Estado. Es así, como actualmente afirmamos que: «la infancia es una construcción social —construida tanto para los niños como por ellos mismos— dentro de un conjunto activamente negociado de relaciones sociales» (Beresaluce, 2008, p. 173).

Y aunque los niños y las niñas siempre han estado ahí, podríamos hablar de un descubrimiento de la infancia rastreado a lo largo de la historia, como lo propone Delgado (1998) desde las culturas más antiguas (Egipto, Mesopotamia, Roma y Grecia) pasando por la Edad Media, el Renacimiento, la Ilustración y el siglo xx, ya que cada uno de estos periodos construyó una manera de concebir y relacionarse con la infancia, su crianza, formación y desarrollo. De esta manera, «cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales» (DeMause, 1982, p. 1).

Estos modos particulares de relacionarse con la infancia también se vieron reflejados en las diferentes manifestaciones culturales de cada sociedad: mitología, religión, arte, literatura, tradiciones etc. Es así como, por ejemplo, en las artes plásticas se pasó de un mundo de representación en el cual se desconocía la infancia, a la realización de obras en las cuales esta tiene un lugar protagónico (Ariés, 1987). Identificar este giro en la concepción de infancia en el nivel cultural de

una sociedad, prueba la idea de cambios en su manera de comprenderla y expresa ya un reconocimiento a su favor, a su visibilidad.

Sin embargo, dando otro paso en este recorrido, vale la pena preguntarse: ¿cuál es la concepción actual frente a la infancia? ¿Se ha pasado del desconocimiento y falta de interés por la infancia a su idealización, y cómo en estos discursos se tienen en cuenta los intereses, capacidades y vulnerabilidades reales de la infancia? ¿Cuál es la intención de estos discursos sociopolíticos en torno a la infancia? ¿A qué lógicas o interés responde la manera como conciben actualmente la infancia los programas de atención integral?

Para dar respuesta a estos interrogantes, es necesario reflexionar en torno a los discursos (textos, prácticas e interpretaciones) que en nuestro contexto se han desarrollado sobre la infancia, su atención y educación. Ejemplo de ello nos brindan los agentes educativos cuando nombran:

Cerrar esos círculos que encontramos de pobreza, de violencia, porque al entrar a un programa en educación inicial, se les abre el mundo de otra manera, entonces se les muestra otras alternativas de educación inicial: que el golpe no siempre es la mejor educación, que dar mucha comida tampoco es la mejor educación; entonces es romper esos círculos con los que viene la familia (GFAE3011, 2015).

Un enunciado que se correlaciona con la perspectiva de los referentes técnicos, que en la definición de sus criterios expresa ambigüedad, nótese por ejemplo como se describen las acciones de educación inicial,

que incluyen las prácticas de los agentes educativos en el marco de la atención integral. Las acciones de educación inicial, en el marco de la atención integral, están configuradas por los «elementos de salud, nutrición y alimentación, además de los aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, los comportamientos, las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos», principalmente (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 12).

De primera mano ambas expresiones del discurso, una en sentido positivo, cuando los agentes educativos buscan a través del trabajo con las familias superar situaciones de vulnerabilidad como la pobreza o la violencia, dando cuenta de que son hechos de la vida cotidiana de los niños y niñas; y un referente técnico, que de forma propositiva describe los objetivos que se pretenden conseguir a través de la educación inicial en la atención integral, pero lo describen de manera ambigua, en tanto no define qué diferencia existe entre educación y atención integral, y queda la sensación de que la educación inicial busca desarrollar componentes como la salud, la nutrición y otras. Es un criterio ambiguo desde este análisis, en la medida que se ha mostrado en la definición de las categorías, que educación es diferente de atención integral.

Dicha ambigüedad en las descripciones de los referentes, no se observa como errores de fundamento, son estrategia que justifica el uso y la priorización de indicadores y estadísticas, que marcan en la política de primera infancia y programas de atención integral la concepción de una infancia en riesgo, necesitada,

vulnerable y carente; y desde allí justifican el enfoque de las propuestas, con un discurso cuasi mesiánico, como se expresa en este texto.

Las niñas y los niños en primera infancia son el presente de Colombia y tenemos la valiosa oportunidad de promover mejores condiciones para que crezcan en entornos educativos en los que sean reconocidos como sujetos de derechos, seres sociales, singulares y diversos; es también la oportunidad de contribuir, desde las acciones educativas, a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 10).

En consecuencia, encontramos discursos que en la práctica social se muestran ambiguos, y la elevada producción textual que las diferentes disciplinas han construido sobre la infancia aun no logran permear de manera significativa las prácticas de los diferentes agentes educativos, encargados de acompañar y proteger, y que tampoco han transformado la representación que las familias tienen sobre la infancia y sus prácticas de cuidado y crianza.

Infancia desde el vientre materno

El hogar es el primer espacio de acogida de los niños y las niñas. Desde la gestación se producen cambios en el hogar y la familia se transforma asumiendo nuevos roles y dinámicas. En la estrategia «De cero a siempre» se sostiene que «las expectativas, los afectos y emociones que acompañan la gestación generan vínculos estrechos

en la relación del nuevo ser con los adultos que le rodean» (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, p. 126). Sin embargo, las estadísticas nos muestran que un 50 % de los niños y niñas no fueron planeados y un 20 % no fueron deseados (Comisión Intersectorial..., 2013), dato que para la estrategia parece ser que justifica el planteamiento de sus ideas o teorías y sus acciones; un dato estadístico que bien no podría ser generalizado, pero si sustenta y soporta orientaciones para los programas de primera infancia, aquí vale preguntarse si un criterio estadístico es evidencia de una problemática global, o se globaliza una problemática para estandarizar una solución: los programas de atención integral a la primera infancia desde la gestación.

Esta tensión también se hace presente en el discurso de los agentes educativos, en los cuales aparecen, por un lado afirmaciones idealizadas sobre la infancia desde la gestación «que un niño y un bebé es algo muy grande, y es una riqueza que tenemos las madres que solamente se lo da a uno Dios» (GFAE30112015), en contraposición de relatos sobre las vivencias de las mujeres que participan de los encuentros educativos grupales «niñas de 16, 15 en un proceso de gestación, que obviamente hay un rechazo porque no era lo que esperaban» (GFAE30112015)

¿Sujetos de derechos?

El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos comienza a ocupar importancia como categoría social en la historia reciente, a inicios del siglo xx la infancia cobra un valor relevante para

las sociedades por diferentes circunstancias históricas, políticas, económicas y sociales, como lo describe Noguera (2003).

Tanto en los discursos educativos, médicos e higiénicos, como en los políticos y jurídicos de comienzos del siglo XX, la niñez empezó a ocupar un lugar destacado. A las voces del movimiento de educación nueva y de la pedagogía activa, se sumaron las de gobernantes, políticos y diplomáticos, quienes, desde los nuevos escenarios políticos de discusión mundial, abogaron por la defensa de la niñez del mundo. Congresos mundiales, conferencias regionales (panamericanas), ligas nacionales se crearon y comenzaron a funcionar a lo largo de la primera mitad del siglo XX: desde el Primer Congreso Internacional de la Protección de la Infancia, realizado en Bruselas en 1913, hasta la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959, el mundo occidental conoció la más grande campaña por la protección de aquella etapa de la vida durante siglos ignorada, desconocida, abandonada.

No obstante, en esa línea histórica de reconocimiento y visibilización de la infancia, un acontecimiento es relevante: la Declaración de Ginebra (1924) adoptada por la Sociedad de las Naciones, que posteriormente será la Organización de las Naciones Unidas; busca por primera vez y de forma histórica, el reconocimiento y la necesidad de una protección especial para los niños y las niñas y particularmente sobre la responsabilidad de los adultos sobre ellos. La Declaración de Ginebra es una iniciativa, impulsada y formulada por Eglantyne Jebb, fundadora de Save The Children y sigue siendo el primer texto que históricamente, y de manera

sistemática, trata sobre los derechos de los niños y las niñas, que, aunque no fue vinculante para los Estados, sentó el precedente para su formulación futura. Cabe resaltar, que la premisa de esta declaración es el intento de superación de la perspectiva de la infancia como sujeto-objeto pasivo, vulnerable y la acción exclusivamente asistencialista, y propone la protección especial, el cuidado, el desarrollo, la educación y el reconocimiento de sus derechos fundamentales. Posteriormente, en el contexto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948), surge la Declaración de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1959), convención que Colombia ratifica en 1989 y que en la actualidad confluye en la Ley 1098 de 2006, desde allí se describe:

Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley, son sujetos de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del código civil, se entiende por niño y niña las personas entre los 0 y los 12 años y por adolescente las personas entre los 12 y 18 años de edad (Colombia. Congreso de la República, 2006, p. 10).

La Ley 1098 y sus disposiciones son el referente normativo a partir del cual se configura y se estructura la estrategia «De cero a siempre» y los programas de atención integral a la primera infancia, por ello se comprende, por su visión de la infancia como vulnerable, «niños y niñas, en el concepto de persona plena en su dignidad, son sujetos jurídicos especiales, lo que implica que en el ámbito mundial conforman

el único grupo poblacional reconocido *per se* como vulnerables» (Colombia. Congreso de la República, 2006, p. 10). No obstante, en la dinámica de la práctica social de los agentes educativos, se encuentra una realidad opuesta.

Llegamos a comunidades y en las comunidades hay muchas culturas, hay muchas creencias, hay mucha tradición que muchas veces no transitan en la misma dirección de los derechos humanos, muchas veces no promueven los derechos humanos de los niños, los derechos de los niños y las niñas (GFAE30112015).

Por ello se considera que este discurso es un lenguaje de promoción de la infancia desde el lugar de la exclusión al lugar social como ciudadano, ligado al discurso jurídico del derecho, que se instala como doctrina, pero que aún no logra superar tal estado de vulnerabilidad: «estar seguro, estar en un hogar que cumpla mis derechos, que promocióne mis derechos» (GFAE30112015), como lo afirman Arias y Gómez (2013).

Esta concepción de atención a la primera infancia, que hace énfasis en la existencia (reconocimiento legal de nacimiento a través de un registro civil), alimentación, (ofreciendo hasta el 90 % de los requerimientos nutricionales) de protección limitada al cuidado (es decir, guardar a los niños-niñas) evitando que enfrenten riesgos frente a su vulnerabilidad, sigue dejando a los niños y a las niñas en el nivel de «objetos de protección» dejando una brecha amplia para alcanzar la concepción de «sujetos de derechos» que plantea el espíritu de la Ley 1098 de 2006.

Este giro a la mirada de la infancia como sujetos de derechos, es su reivindicación simbólica social, en la medida en que la infancia es percibida como vulnerable, personas carentes o necesitadas, desprovistas de algo, un enfoque respecto a la infancia basado en la compasión que Bustelo (2007) define como histórico tradicional, lo cual generó la aparición del Estado paternalista y benefactor, que con la excusa de la protección, lo que hace es reproducir relaciones sociales y económicas asimétricas, es por esto que se hace «necesario reflexionar acerca de la nueva concepción de niño y niña y considerar que ellos, como sujetos de derechos, están despojados de toda percepción de receptores pasivos, dignos de benevolencia» (Arias y Gómez, 2013, p. 140), y entender que al trascender esta perspectiva, cabe la posibilidad de realizar construcciones nuevas que permitan la participación de la propia infancia, las familias y las comunidades, desde y en sus propios territorios y realidades sociales, culturales, políticas y económicas.

La atención y el asistencialismo se convirtieron en formas del discurso que determinan cuales son las necesidades de la infancia para poder cubrirlas; un juego en sentido doble, donde se sirve más a las intenciones de reparar la conciencia moral de las sociedades y civilizaciones que han entrado en guerra y fomentado la competencia, generando un mundo de ganadores y perdedores, relaciones de poder que se generan desde lo colectivo, hasta las relaciones interpersonales. En este cruce de miradas se destaca la forma en que las diferentes sociedades crean los criterios sobre la infancia, la categorizan, la definen, la inventan y al tiempo ordenan los dispositivos para su

control: los programas de atención integral garantistas de derechos.

Infancia y programas de atención integral

Al realizar una lectura de los referentes técnicos de educación inicial (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014) y escuchar el discurso de los agentes educativos sobre las prácticas educativas:

Potenciar esas habilidades en los niños, los talentos y yo digo que la educación inicial empieza desde el hogar, pero nosotros damos esas estrategias, damos a las familias esas bases para que eduquen a sus hijos y todo eso desde la primera infancia, desde el momento que la mamá está en embarazo, en la gestación, hasta que el niño ya pase a su segundo hogar que sería la escuela (GFAE30112015).

Surge la pregunta: ¿qué tipo de sujeto se quiere formar? ¿Cómo se concibe la infancia en los programas de atención integral? La corriente o enfoque que aquí se percibe en cuanto a formación es en sentido político y jurídico, una doctrina fundamental del derecho, cuando se habla de ciudadano y participación; la construcción de un sujeto político. «Ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural» (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 10); sin embargo, en la perspectiva de los agentes educativos, los niños y las niñas aún no tienen una voz que sea escuchada y tenida en cuenta por los adultos.

Yo quería hablar sobre esa toma de decisiones de los niños, yo resalto eso mucho en las familias, es que muchas veces las decisiones las tomamos el adulto (...) entonces yo les digo «deje que decida»; pero también tendríamos que saber en qué momento el niño puede decidir, qué es lo que puede decidir el niño, hasta qué medida (GFAE30112015).

Además, la capacidad de participación y ejercicio de la ciudadanía aún es limitado, primando la preparación para el ejercicio de la socialización, la capacidad de adaptación al sistema social imperante: «Si no le ponemos límites, normas, entonces qué es lo que estamos ahí levantando, un ser humano que no le va a ser útil a la sociedad» (GFAE30112015), cabe la inquietud frente a la contradicción manifiesta de los agentes educativos, que por medio de la educación inicial y la atención integral, buscan además la formación del pensamiento crítico y la autonomía en los niños y las niñas, capacidades que la estrategia «De cero a siempre» propone desarrollar durante la primera infancia.

Se trata de una contradicción sistemática, pero que en este discurso se maneja integrada, en conjunto, y si bien no se cumple a cabalidad con todos los criterios de formación, se garantizará mínimamente la adaptación social, la adecuada socialización y la transición a la escuela. Así se cumple en teoría con la utopía de un ser humano integral, aunque la realidad sea diferente. Este sujeto es ya un logro preconcebido desde la educación inicial, pues si bien no alcanza a formarse en el sentido indicado por los textos de los referentes técnicos de la educación inicial de manera integral, basta con que

presente ciertas cualidades y valores que allí están enunciados para justificar el sentido de su educación; es decir, que las características del sujeto que se quiere formar desde la educación inicial, a la vez que define y categoriza, está dividiendo y clasificando a los niños y niñas, pues todos tienen capacidades y habilidades que desarrollar.

Así pues, definir cómo «encaja» la gente en un grupo, definido por conjuntos particulares de características, es algo más que una simple forma de clasificar. Es también un sistema de razonamiento que normaliza, individualiza y separa. Razonar sobre los niños como poblaciones permite aplicar un tipo concreto de gobernación (Popkewitz, 1998, p. 39).

De esta manera se entiende el texto de los referentes técnicos, cuando señala una serie de cualidades preconcebidas y prefiguradas sobre los niños y las niñas:

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida

saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 12).

Describe el deber ser del sujeto que se busca formar. Así pone un molde en el cual se encaja a los niños y niñas, describe el camino sobre el que se deben desarrollar, establece un estándar de normalidad/anormalidad; pues aquel niño, niña, que pase por los programas de atención integral y de educación inicial, tendrá esta oportunidad, desarrollará estas cualidades.

En estos ideales no habrá lugar para las diferencias, la diversidad, para la libertad de ser, pues se está estructurando las cualidades psicológicas del sujeto, se intenta moldear la personalidad, a través de la normalización de actitudes y comportamientos: «Cuando se juega por decir algo al papá y a la mamá, entonces la niña “ay no, yo tengo el niño”, entonces ella va aprendiendo y va sabiendo cuáles son los roles que ella tiene» (GFAE30112015). Aquí el objeto de formación es la personalidad de los niños y niñas, y la educación el instrumento de su diseño.

En conclusión, las concepciones de infancia presentes en los referentes, las prácticas de los agentes educativos y las familias, no se corresponden. Encontramos que en los referentes que brindan los lineamientos para los programas de atención integral, nos presentan una infancia sobre la cual se ponen características idealizadas que nuestros niños y niñas de hoy no tienen y en los cuales no se dan las condiciones para su desarrollo, es así como lo que encontramos es una

concepción de infancia en la cual lo que hay es una proyección de sujeto, un ideal de niño y niña, que en tanto proyecto a futuro podríamos afirmar que no existe «formación de los niños con muy buenas bases de los padres y de los educadores que les enseñan para la formación en un futuro de ellos, para que sean mejores personas en un futuro» (GFAE30112015). Lo anterior en contraste con las concepciones de infancia presentes en las familias, en las cuales los niños y niñas no gozan de la realización de sus derechos.

Se ve mucho el analfabetismo y de pronto se ve a mucha edad, con niños pequeñitos, entonces nos encontramos a unas mamás de 50 o más años y son analfabetas, entonces creen que como ellas fueron capaces de salir así, entonces el niño no necesita como tanto esa educación, sino que, termina si acaso el grado la escuela, el grado quinto, «no es que ellos van a trabajar» (GFAE30112015).

Lo cual no dista mucho de los planteamientos de la Estrategia: «el desarrollo humano sostenible es un enfoque cuyo fin es aumentar los niveles de bienestar de la población. Para ello es necesario el crecimiento económico a través del aumento de la producción y productividad» (Comisión Intersectorial..., 2013, p. 114); como afirma Bustelo (2007), «en relación con el tema educativo de la infancia, la lógica de la ganancia argumenta que la inversión en educación determina, a mediano plazo, el crecimiento económico» (p. 47), circunstancia que los agentes educativos ponen de manifiesto, al indicar que uno de los objetivos de la educación inicial es «coger amor al estudio, entonces se minimiza la deserción escolar y un montón de

cosas que a futuro van a hacer cambios positivos en la sociedad» (GFAE30112015).

De sujeto de derechos a la sujetación de la infancia

Al poner el lente de la reflexión en la historia de la infancia, la condición de sujeto de derechos no estuvo siempre presente, esta situación es relativamente nueva y surge bajo el amparo de acontecimientos sociales que han transformado las relaciones humanas, el orden social y la forma de ver y construir el mundo. Sin embargo, estos movimientos de transformación de las sociedades humanas, no siempre se realizan en saltos hacia adelante por motivación interna; en ocasiones se tiene que ver comprometida la existencia misma y amenazada la supervivencia para mirar más allá y modificar los enfoques frente a la vida. En el caso de la infancia como sujeto de derechos, el contexto del cual emerge está atravesado por la amenaza, el riesgo, el peligro, la muerte, el abandono, la exclusión. Es a partir de escenarios como el de la Segunda Guerra Mundial, que se genera un punto de quiebre para movilizar al mundo sobre la necesidad de conservar lo humano de la humanidad, la vida, las libertades y la dignidad del hombre en perspectiva de derecho. De este caldo de cultivo surge la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948), que posteriormente expone la Declaración de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1959), marcando diferencia al considerar la niñez con una mirada particular y diferenciadora.

Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado

especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento, Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño, Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle,

La Asamblea General Proclama la presente Declaración de Derechos del Niño, a fin de que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y que luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios (Organización de las Naciones Unidas, 1959).

A partir de estos acontecimientos, la infancia vista como objeto de la intervención social, es mirada ya como sujeto de derechos, especialmente con la intención de la protección, el reconocimiento, la dignidad, bienestar, libertad, educación, entre otras. Lo que a su vez también le vale ser sujeto activo de la sociedad, de interés político, económico, cultural, académico, y por tanto, del interés administrativo de los Estados y los gobiernos. Así que ser sujeto de derechos connota dos circunstancias insoslayables:

ser sujeto de reconocimiento social y estar sujeto a las consecuencias de dicho reconocimiento, estar sujeto al poder del Estado, del gobierno; entendiendo gobierno a la manera foucaultiana.

Gobierno no se refería únicamente a las estructuras políticas o a la dirección de los Estados; más bien designaba el modo de dirigir la conducta de los individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos. No solo cubría las formas instituidas y legítimas de sujeción económica y política, sino también modos de acción, más o menos pensados y calculados, destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de otros individuos. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros (Foucault, 1988, p. 15).

Así pues, ser sujeto de derechos en la infancia es ser visto de una sola forma, desde la condición y estado jurídico, desde la doctrina de la protección integral (Ley 1098) dimensión que borra las diferencias al categorizarlas y tipificarlas, pues al definir una concepción sobre la infancia y sobre su desarrollo, predefine al sujeto que se quiere formar y al sistema social que se quiere mantener, y de esta forma determina quien es cada uno y define al individuo como sujeto: «Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia. Y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete» (Foucault, 1988, p. 7). Por tanto, el discurso de la protección integral, al estandarizarse, ejerce una

forma de poder para el control y el gobierno del otro, principalmente de la infancia.

Del derecho a la educación

En los referentes técnicos de educación inicial del men, nos indican que el sentido de la educación inicial es

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar. Al ser la educación un acto intencional, se considera que quienes la llevan a cabo (educadores, pedagogos y quienes hagan sus veces) han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 42).

Por otro lado, hemos descrito que desde el lugar de esta investigación se considera la educación como todo acto que un ser humano realiza sobre otro ser humano para humanizarlo. Es una praxis educativa exclusivamente humana, antropológica, pues es el ser humano necesitado de educación, por su condición

de imperfectibilidad o ser inacabado «La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo» (Runge y Muñoz, 2012, p. 78).

Ahora bien, cuando se alude a la educación como ese acto entre un ser humano y otro, lo inicial, indica en lo elemental, el momento en el que ese ser humano se encuentra. Lo inicial hace referencia a un momento de desarrollo del ser humano, a un periodo de tiempo, espacio y contexto en el que transcurre dicho desarrollo, el momento inicial comprende la gestación hasta los 6 años de edad, según la Ley «De cero a siempre» (Ley 1804 de 2016). Por tanto, la educación inicial son los actos que un ser humano realiza sobre otro ser humano para humanizarlo, en el proceso de gestación y hasta los 6 años de edad, que lo impactarán para siempre.

En esta forma de ver la educación no se predeterminan las interacciones o las intenciones de uno o los deseos de otro, es un acontecimiento libre, espontáneo. No obstante, en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115), su descripción señala una intencionalidad que inaugura implícitamente relaciones de poder, en el sentido anteriormente señalado, así como se puede notar en la descripción del artículo primero de dicha ley:

Objeto de la ley. La educación es 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 (Colombia. Congreso de la República, 1994, artículo 1).

De esta manera también se expresan las agentes educativas sobre la educación inicial.

Yo entiendo que la educación inicial es como la apertura y es como la gala que tiene cada niño para empezar su educación en la sociedad, entonces es como las bases que tienen en el inicio de su vida, que desde la primera infancia está este programa para potenciar las habilidades y las destrezas que tienen los niños desde los diferentes ámbitos, entonces es como muy importante, porque esa es la apertura que tienen en la vida. Estamos hablando desde la gestación, entonces si usted tiene un buen desarrollo desde el periodo gestacional, nació su bebé, entonces ya tiene un proceso de lactancia, ya es como con todas sus etapas que se vive (GFAE30112015).

Desde esta perspectiva, la educación inicial que llega a través de los programas de atención integral a la primera infancia, trae en su interior el germen de la creación de una educación institucionalizada, entendiendo que la institucionalización representa la organización y estructuración de las prácticas humanas, del orden social de las relaciones entre los sujetos, del disciplinamiento de sus conductas y comportamientos, pues parte de una intencionalidad externa, no concertada desde el lugar de la institucionalidad del Estado, donde se diseñan finalidades, teorías, metodologías, estrategias, momentos, actores, normas y funciones para llevarla a cabo.

Pero esta forma de educación no es la única en el mundo social para cumplir con la formación de los seres humanos. La educación posee la doble posibilidad de apropiar una cultura, la propia, en la forma de una

narración coherente construida ancestralmente, como lo expresa Bárcena y Mèlich (2000): «En la educación se transmite un mundo simbólico a través de los relatos y las narraciones, un mundo atravesado de ficción que es necesario para que el ser humano pueda configurar su identidad» (p. 101). Así mismo, la educación permite transformar esa narración que configura el mundo y la identidad personal y colectiva, que no es suficiente con la satisfacción de las necesidades básicas. Lo manifiestan claramente los agentes educativos en el grupo focal: «yo creo que el acompañamiento es total» (GFAE30112015).

Es necesario promover y proteger ese tejido narrativo que da una identidad. Es una metáfora muy propia, porque ese tejido no puede estar en el aire, puede estar en un soporte artificial, pero lo más natural, lo más económico, es que haga parte de un tejido mayor: la familia y la comunidad; los agentes educativos lo mencionan: «La familia lo es todo» (GFAE30112015). Pero al tiempo se observa un conflicto en los agentes educativos en la función que cumplen en los programas de atención integral y educación inicial de la infancia, por un lado, como agentes de vigilancia y control de los comportamientos de los niños, las niñas y las familias; y por otro, como seres humanos que toman decisiones y se involucran comprensivamente con las dificultades de las familias participantes del programa.

«Es muy importante ayudarles a esas familias que no tienen [recursos] para los niños porque eso es muy triste, y es muy satisfactorio cuando uno puede ayudarles a esas familias, porque principalmente nosotros vamos a esas veredas a educar, pero también

a ayudar a esas familias mediante el diálogo, porque sinceramente, uno no sabe detrás de esas familias qué mundo hay» (GFAE30112015).

Dolto (1986) lo expresa cuando pone el énfasis en la comunicación, como la comprensión en una relación de sujetos del lenguaje, que pueden establecer acuerdos dentro de unas referencias narrativas culturales compartidas, el niño aprende el lenguaje y los códigos culturales del adulto, y el adulto comprende la expresión de las necesidades del niño, para llevarlas al plano de una comunicación simbólica más compleja y funcional.

El ejercicio de la sujetación de la infancia en la educación inicial.

Una de las formas en las que se expresan estos discursos o códigos para profundizar en el transcurso de la investigación son las formas de institucionalización y desinstitucionalización de los sujetos de derechos y las comunidades. Y que es un punto sensible en la propuesta diferencial de la estrategia «De cero a siempre» para las comunidades rurales, conocida como la *modalidad familiar, entorno familiar o desarrollo infantil en medio familiar*, nombre que se le ha dado en la última versión de los lineamientos técnicos (ICBF, 2014).

Lo primero que hay que entender es que la educación inicial es una propuesta reciente, que se ha construido a partir de la experiencia de la educación básica y en otros niveles, y que debe asumir funciones combinadas de cuidado básico de la vida y de desarrollo de habilidades, podríamos decir una

combinación de cuidado y educación (Organización de Estados Americanos [OEA], 2009).

Esta situación permite un espacio de transición, quizá más impactante que el que se da al ingreso del preescolar. Se trata de la forma como el niño pasa de la familia a los ambientes preparados por la educación inicial, y que implica principalmente la separación de la madre, que puede ser parcial, cuando la madre puede disponer de tiempo libre para seguir el cuidado del niño, más allá de los tres meses de licencia, que es el caso de las comunidades rurales atendidas por la modalidad familiar; o cuando puede dejar el niño a cargo de los abuelos o un familiar cercano, o cuando debe acudir a servicios especializados (OEA sobre la transición, 2009).

Un ejemplo se toma de un artículo sobre la poetisa mexicana Natalia Toledo, publicado en *El País* de España por Usón (2016), donde se relata un tipo de educación alternativo a las propuestas gubernamentales y que nos acerca a otro tipo de institucionalidad, más desde lo comunitario, diciendo que ella no asistió a un kínder y que su formación escolar inicio a través de la música y los dibujos que le mostraba un anciano del lugar.

«Me enseñó la importancia de la lengua sin decírmelo de forma explícita y me transmitió todo el conocimiento que guardaba en su memoria y que le había llegado de forma oral. Si viviese en esta época, los finlandeses lo hubiesen hecho director de una universidad» (Toledo, citada por Usón, 2016).

Se genera así un espacio multidimensional de negociación entre la familia, comunidad y escuela,

entre la educación y la crianza, un diálogo que es orientado por la presión económica y social sobre la familia y la comunidad para desprenderse de las prácticas y tener el equilibrio óptimo según las necesidades y aspiraciones del niño, de la niña y las exigencias de la realidad.

En esta tarea la educación inicial entra a compartir y competir con algunas funciones que tradicionalmente, desempeñan la familia y la comunidad, garantizando una apropiación de los relatos culturales locales que definen su pertenencia y relación con una comunidad y el arraigo a un territorio. Donde el ser humano se siente propietario, importante, adaptado, productivo, querido; y cuya pérdida implica la pérdida de los referentes incluso la desestructuración de la identidad, que se puede observar en el caso de los refugiados, desplazados. Como lo describe Brum (2016) en el caso de una familia que fue desplazada de su territorio para dar paso a la construcción de una hidroeléctrica en Brasil «Cuando son expulsados de la isla a la que pertenecen, Otávio, María y sus hijos ya no reconocen ni se reconocen, porque la isla era también espejo» (Brum, 2016).

Tal vez la educación inicial, la crianza, la familia, la infancia están sufriendo cambios que nos llevarán a otras formas de entender al hombre y a la sociedad, pero vale la pena revisar hacia dónde nos dirigimos, y cómo están relacionadas las decisiones que se toman con las consecuencias que a veces parecen ser fortuitas.

El lugar de los agentes educativos en la educación inicial

Desde los referentes técnicos de educación inicial se evidencia una disyuntiva al referir el trabajo de los agentes educativos, que se pueden rastrear en dos párrafos consecutivos sobre el seguimiento al desarrollo de los niños y niñas; en el primer párrafo se habla del maestro como un agente de control que descifra y predice al niño.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos aprenden a leer a las niñas y a los niños en la medida en que van descifrándolos. Este conocimiento, construido a través de la observación y la escucha atenta, no solo permite saber qué les gusta, qué les interesa y qué los motiva o no, sino que ayuda a anticipar y predecir sus comportamientos en variados momentos (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En el segundo párrafo se percibe un contraste, allí el maestro es un humano desprevenido, espontáneo y se resalta la importancia del afecto y la empatía, que son las características de las interacciones humanas, especialmente en el hogar.

Así, tener ojos grandes, oídos atentos y un corazón abierto requiere de una actitud dispuesta, desprevenida, abierta y libre de juicios de valor por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, para lo cual la planeación del ambiente y las experiencias pedagógicas deben promover la interacción espontánea, el establecimiento de vínculos afectivos y el desarrollo de la empatía para que las niñas y los niños se desenvuelvan de manera

natural y se muestren tal y como son (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 41).

Así mismo, los agentes educativos dentro de la forma como se expresan de su trabajo observan cómo hay una dualidad dentro de la diversidad de funciones que cumplen, a veces expresan una capacidad humana que se despliega en el compartir con las familias y que genera una praxis educativa flexible a la institucionalidad, rompiendo con los compromisos formales, entendiendo al otro en su situación humana: «nosotras en este programa, somos, aunque no tengamos los títulos, somos psicólogas, nutricionistas, las maestras, somos hasta el sacerdote, o sea, uno llega tanto a esas familias, que uno llega como al fondo de ellos» (GFAE30112015). He aquí una de las formas en la que se expresa la integralidad que se predica en el programa de atención integral y educación inicial, que no está respaldada con la institucionalidad que promete.

En otros momentos se observa cómo el agente educativo se coloca en un lugar de autoridad para supervisar y corregir el comportamiento de la familia, sin aportar al desarrollo de las situaciones que se generan, también por que han asimilado un código extraño a la realidad y que valoran por encima de los códigos que la comunidad ha construido. Cuando juzgan las formas de relación en el hogar «entonces se les muestra otras alternativas de educación inicial: que el golpe no siempre es la mejor educación, que dar mucha comida tampoco es la mejor educación; entonces es romper esos círculos con los que viene la familia» (GFAE30112015).

Mediante el juego o el dibujo, porque nosotros queremos ver cómo es la vivencia de un niño en un hogar a través del jugar y vemos cómo lo castigan, cómo les pegan, qué hace el papá, qué hace la mamá, qué hacen los hermanitos, entonces es desde ese momento cómo puede intervenir este programa en todas esas vivencias que están viviendo diariamente, por ejemplo, la agresión (GFAE30112015).

Estas características de la relación entre agentes educativos y participantes se observa en varios momentos de la reflexión realizada en el grupo focal y refleja una asimilación de discursos extranjeros de las comunidades, como carentes y necesitadas, que se reproducen por el patrocinio de agencias de cooperación internacional, ligadas a organismos económicos que piensan las culturas con base en su autoimagen y concepción de desarrollo, reproduciendo una visión de población desnutrida, analfabeta o no idónea para el cuidado de sus niños, como se observa en el grupo focal cuando referencian que los espacios significativos para los niños y niñas están en el encuentro educativo del programa.

En los hogares a veces no les permiten coger la tierra, a veces no los dejan ensuciar, a veces no los deja mojar, o sea, no los dejan hacer nada de lo propio de la etapa o de su edad, entonces cuando ellos llegan a los encuentros, ellos exploran todo lo que ven a su alrededor, entonces: el que me monto acá, que toco este muñeco, el que hago esto con la plastilina, entonces permitirles y darles la oportunidad de que se desarrollen a través de esa exploración (GFAE30112015).

Además de que este es el único lugar donde las madres encuentran un espacio de esparcimiento, limitando la característica humana de la creatividad y la búsqueda de la realización en cualquier condición.

Lo primero que uno tiene que hacer es como docente crear espacios muy amenos para que las familias quiera ir al programa, porque se ha dicho, es como el espacio que ellas tienen para distraerse, para salir de la rutina, muchas veces no bajan ni al pueblo sino que ese es el distractor de ellas, sobre todo en las veredas que son muy lejanas que salen cada 15, cada 22 días, porque nosotras vamos cada 8 días y es ese espacio donde juegan, donde se desahogan, donde se olvidan de todas las cosas que tengan en el hogar. Y que nosotras es un trabajo muy gratificante (GFAE30112015).

Estas circunstancias plantean un dilema, porque se construye un discurso elevado de derechos y deberes que no conversa con la realidad que tienen las familias. Se desplazan las instituciones rudimentarias de una comunidad: sus remedios caseros, sus curanderos, sus creencias, sus artefactos y soluciones artesanales en nombre de ideas y estructuras avaladas científicamente y tecnológicamente, pero que no operan como elementos de bienestar integral. Como lo muestra el mismo Otávio, el campesino mencionado arriba, a quien expulsaron de su rancho de paja para llevarlo a una «casa de verdad», en la ciudad, donde no es nadie, porque allí sus códigos no sirven, ni siquiera para sobrevivir.

La casa no es tan solo una «estructura rudimentaria de madera con cubierta de paja», como la describe el

etnocentrismo del emprendedor. El concepto de casa es extendido. La casa es donde no se pasa hambre, es donde se crean lazos que garanticen la supervivencia y también la alegría (Brum, 2016).

La educación inicial tiene ese reto más allá de preparar a los niños para impulsar el desarrollo del país: «Una oportunidad clave para el desarrollo integral de las niñas y los niños, para el desarrollo sostenible del país y como primer eslabón que fortalece la calidad del sistema educativo colombiano» (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 7). Se trata de generar condiciones de seguridad y acogida, como lo menciona Dolto (1986) cuestionando la mirada eficientista cuando se actúa.

Con vistas a una producción, mientras que no es posible seleccionar al ser que cada día se desarrolla, para ser más un ser de comunicación. La comunicación puede presagiar que habrá productividad, pero esta es otra dimensión del ser humano, y la comunicación sigue siendo la dimensión principal, si ella desarrolla un placer recíproco entre quienes se comunican (Dolto, 1986, p. 351).

El agente educativo se deshumaniza¹ para ponerse al servicio de los postulados aprendidos en libros muchas veces de otra época y otra geografía, se angustia y se

¹ Esta expresión se utiliza para hablar de las maneras, con frecuencia inconscientes, como empezamos a despojarnos de los sentimientos y las emociones, o nos hacemos indiferentes ante las necesidades y los sufrimientos de los otros, de los 'infantes', tomado este término de Ariés, pues-
to que no escuchamos sus voces.

siente inadecuado por que debe enfrentar el complejo proceso de humanizar y humanizarse.

Los fines de la educación inicial: pertinente, oportuna y de calidad

Estos conceptos traídos de la política pública nacional de primera infancia y de la Ley 115 de educación, responden a referentes de orden pedagógico, pero también en el sentido de lo administrativo, lo político y económico, como expresión del sistema neoliberal dominante, donde la educación es otro objeto del mercado. Discurso de la globalización basado en la calidad, la competencia, la eficiencia administrativa. Encontramos aquí unos discursos superpuestos aplicados a la educación inicial, que sirven a los estándares de calidad internacional, la respuesta a los organismos multilaterales, con el fin de conservar sus intenciones de negocio.

Cuando se hace referencia a la pertinencia, se hace alusión al momento del ciclo vital del desarrollo, dirigido al desarrollo de competencias, tiene en cuenta el contexto familiar, social y cultural en el que se encuentra, está enfocado en los principios y estrategias que define la atención integral en sus modalidades, así como tiene en cuenta el enfoque de la perspectiva de derechos, en síntesis, está enmarcado en los planteamientos de la Ley «De cero a siempre».

La pertinencia es aquello que está relacionado con lo que se discute o habla, perteneciente, adecuado a un contexto. Es una forma entonces de adaptación. Una acomodación que se nombra como el programa a las

características de los niños, niñas que son singulares, diversos, únicos, etc. Pero otra parte de la realidad nos enseña que es homogenizante o institucionalizador, en la medida en que es programático, planeado, al mejor estilo de la tecnología de la educación, pues tiene predefinidas las características del sujeto que quiere formar y desde allí acomoda, encuadra y describe a los niños y las niñas, a los agentes educativos, los espacios, los tiempos, las estrategias y metodologías que ayudaran a configurar a los hombres y mujeres de la sociedad del futuro, como nos indican las agentes educativas: «Es la formación de los niños con muy buenas bases de los padres y de los educadores que les enseñan para la formación en un futuro de ellos, para que sean mejores personas en un futuro» (GFAE30112015). En esta línea la educación inicial es pertinente en la medida en que se encuentre en el marco de la atención integral. Desde allí podemos anticipar entonces una relación de jerarquía o dominación, ¿qué sucede con lo que se realiza por fuera de lo llamado atención integral de la acción institucional, de los lineamientos técnicos, del estándar? Esta acción en el discurso señala una forma de controlar las estrategias, la asignación del recurso económico, los operadores de la estrategia, y mantener la intencionalidad de la educación inicial en tanto componente, y esquivando la decisión de acoger sin ambigüedades la educación como derecho para todos y todas, pues no es para todos, es para algunos; los que cumplan los criterios de focalización, los que tengan ciertas características, los que cumplan con determinadas categorías; aquí surge nuevamente el razonamiento poblacional que divide, incluye y excluye, caracteriza e individualiza, para unificar y gobernar.

Inclusión y equidad

En el discurso de inclusión y equidad se expone una continuidad que intenta amarrar, desde la perspectiva del derecho, una condición en la infancia aparentemente inexistente o que no se había hecho antes, es crear el contexto de la falta, del vacío, para llenarlo, para promocionar la aceptación de una política incluyente y equitativa, solo por el hecho de que otro no lo había hecho. Por ejemplo, al expresar que dicha inclusión y equidad se presenta solamente bajo el criterio de la diversidad étnica, cultural y social, de las características geográficas o socioeconómicas, es decir, los eternos excluidos sociales, desde la raza, las clases sociales, el poder adquisitivo y el valor de la tierra.

Es un discurso que intenta tener poder de cambio en sí mismo, desde el enunciado, solo por decir que se es incluyente y equitativo, mientras observamos prácticas de exclusión como los criterios de focalización y priorización de los niños y niñas que pueden ingresar a los programas de primera infancia, o donde los agentes educativos para las comunidades indígenas no son etnoeducadores o donde la cobertura y sostenibilidad de la atención integral dependa del recurso económico o partida presupuestal.

Por lo tanto, en la medida en que estas acciones y experiencias pedagógicas en la educación inicial estén

² *Títtere*: «Personajes inanimados, manipulados desde arriba por medio de cuerdas o hilos, que partiendo de su cabeza y extremidades van hasta el aspa de mando que permite al operador jugar con diferentes movimientos dando vida al ser inanimado. Se requiere una gran destreza y habilidad en la ejecución» (Varey, 1957).

atravesadas por estos condicionantes, están lejos de ser equitativas e incluyentes.

La intención formativa del programa de atención integral a la primera infancia está en el títere² o en el titiritero

Los estudios sobre la infancia y su educación se pueden ver desde dos perspectivas o formas, por una parte, podría comprenderse la infancia desde el mundo en el que viven los niños y las niñas, o bien, acercarse a la narración histórica sobre la infancia. Por otra parte, se puede comprender desde los discursos sobre cómo los adultos describimos lo que acontece sobre la infancia, es decir, basados en concepciones o en nociones creadas a partir de la experiencia, el pensamiento, las ideas del mundo adulto. La segunda tiene que ver con la perspectiva de la infancia, que cuentan los propios niños y niñas sobre su infancia; una orientación basada en la construcción que los propios niños y niñas generan de la infancia, de lo que construyen de sí mismos y con los otros.

En esta medida, lo que acontece con el nombre del título de esta proposición es que el títere, está representado por la infancia y el titiritero por todo aquello que no se construye a partir del deseo e interés de la propia infancia; llámese el mundo adulto, institución, gobierno, Estado, programa, organización, escuela, entre otras. El titiritero es aquella persona que mueve los hilos que sostienen y le dan movimiento al títere; si bien el títere tiene rasgos y características antropomorfizadas (según el títere) lo que anima, es decir, le da alma al títere es el titiritero, que, entre cortinas, oculto, es quien manipula para que el títere

logre expresar lo que la obra indica, lo que el guion propone, el sentido del acto. Sin embargo, el titiritero no está distante o apartado del títere, su función no solo está en la manipulación, se extiende entre ellos una urdimbre teatral, que los involucra y los enlaza; aquí el titiritero no logra la representación que desea en la obra, si no tiene un vínculo con el títere, si este no le significa. Expresado en palabras de Curci (2007):

Vamos entonces a correr lentamente el telón, no para espiar de soslayo como lo haría un niño que siente curiosidad por descubrir al hombre oculto tras el títere, sino desde una mirada suficientemente profunda y reflexiva que nos permita comprender el trabajo creador del artista que lo anima, quien es —ni más ni menos— el verdadero hacedor de ilusiones y apariencias, el Maese Trujamán, la sombra, el demiurgo, el fulano que se oculta y a veces se deja ver, el hombre de negro, el sujeto sin rostro, ese señor, el titiritero (p. 12).

Así las cosas, la metáfora artística que exponemos nos permite ilustrar un hecho. En la metáfora educativa del maestro y el estudiante, del agente educativo y los niños y niñas, sucede una suerte de obra, que, si bien no podría considerarse teatro, no se distancia de una historia, de una trama, de un interés, de una intencionalidad, del deseo, de un contexto y un escenario en el cual se busca formar, crear, construir, imaginar, expresar, representar. En esta metáfora el hacedor, el titiritero (educación) forma al otro, lo anima (estudiante, niño, niña, títere) le dota de sentido; el sentido de lo que el guion le exige al titiritero, que en cada movimiento de los hilos al manipularlo lo conquista, lo domina.

La puesta en escena

En el caso de las regulaciones y principios a los cuales responden los referentes de los programas educativos para la primera infancia, se identifica el intervencionismo que domina y los debates que sostienen a todo nivel: académico, social, político, económico, cultural y con todos los actores, ejemplo: los maestros con las autoridades administrativas de la educación, que ejercen el poder para imponer condiciones desde lo administrativo hacia lo pedagógico, ignorando las realidades del contexto y desconociendo la autoridad de competencia de los profesionales con conocimiento y experiencia, pero sin voz en los espacios de decisión (Benner, 1990), circunstancia que es síntoma de un mal mayor.

Más allá de que lo administrativo y lo político subyuguen un saber y un hacer de las profesiones sociales y educativas, esta imposición trasciende las decisiones de una autoridad nacional y están impuestas desde organismos globales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Oede), cuyos fundamentos están dados desde criterios puramente financieros y al servicio de mantener el simulacro de funcionamiento del sistema económico mundial, muchas veces contra la evidencia de lo que es ambientalmente sostenible y humanamente digno, pero también contra lo que es económicamente viable.

Para dar cuenta de ello, algunos fragmentos de la historia son reveladores. A partir de la Segunda Guerra Mundial se asumió una solución para sacar al mundo de la crisis: el desarrollo entendido como: «la transformación

total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados de las del llamado Primer Mundo» (Escobar, 2007, p. 11).

Para ello se reconocía, desde documentos oficiales de la Organización de Naciones Unidas (ONU) preparados por sus expertos, la necesidad de algunos sacrificios: ruptura social, abandono de valores ancestrales, exclusión de personas y comunidades, todo en función de alcanzar la prosperidad económica prometida, desarrollo que no trajo la prosperidad esperada y aumentó la miseria, afectando gravemente la riqueza ambiental del planeta, en nombre del desarrollo, lo cual empezó a ser cuestionado, incluso dentro de los mismos funcionarios de los organismos multilaterales (Escobar, 2007).

Igualmente, la interacción de los planificadores nacionales y los representantes del Banco Mundial, por ejemplo, está condicionada a la necesidad de obtener financiación y se estructura de acuerdo con las rutinas del Banco. Sobra decir que en estos análisis nunca se encuentra consideración alguna a la lucha y la opresión del campesino, ni tampoco que su mundo pueda tener una manera distinta de ver sus propios problemas y su misma vida. Más bien, «lo que surge es una visión de los “desnutridos” o de los “campesinos analfabetas” como problema del que hay que deshacerse por medio del desarrollo eficaz» (Escobar, 2007, p. 198).

Los agentes pierden su sentido como movilizadores de recursos para dar solución a problemáticas reales y se convierten en sujetos dependientes de la cadena reproductiva de la atención sin solución, que favorece el ciclo económico estable, ya que una solución implica

una ruptura, un riesgo de alteración, una exigencia de innovación.

Ubicados en contexto, la historia de la educación en Colombia podría darnos pistas incuestionables sobre el tema, una faceta de ello nos la comparten los maestros Castro, Martínez y Noguera y en su texto *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (2003), el cual describe la historia de la educación en Colombia desde los años cuarenta, década por década, las principales influencias y circunstancias sociales, políticas y económicas que dan origen a la educación en términos actuales y modernos.

Señalan, por ejemplo, la llegada de los organismos multinacionales como ya los ha nombrado Escobar (2007), pero también cómo desde allí se comienza a planificar lo que el país necesitaba en términos de desarrollo y educación. Resaltan que el paradigma del desarrollo modifica el panorama del sistema social, político y económico del país, pues introduce la necesidad de pensar desde otros puntos de vista. Allí la educación se constituye en uno de los factores clave para poner en funcionamiento y transmitir lo que se quería en términos de desarrollo, una educación que tendría que ser la primera en ser transformada en la medida en que se trataba de un país subdesarrollado, y por tanto, requería del intervencionismo multinacional para orientar dicho cambio en términos de ciencia y tecnología, por lo cual se constituye la mundialización de la educación; una especie de homogenización de los pueblos no desarrollados, subdesarrollados o en desarrollo; un criterio similar al de pobre, vulnerable o víctima, que

describe la estrategia. Surge aquí la educación como instrumento clave para el desarrollo social.

Pero entonces, ¿qué educación se requiere y se necesita para lograr el progreso y el desarrollo? Los autores nos cuentan, citando a Escobar (2007) que «tal estrategia se constituyó en una tecnología política cuyo propósito fue “el manejo, y más aún, la creación sistemática del tercer mundo”, bajo el objetivo final de mantener ciertas formas de explotación y dominación» (Castro, Martínez y Noguera, 2003, p. 82)

Pero nos dicen además que este binomio —desarrollo-educación— requiere de cambios sustanciales en las teorías de la educación y la pedagogía que se venían trabajando, para introducir, según la nueva categoría social de tercermundista o subdesarrollado, otras formas de la educación basadas en la ciencia y la transferencia de tecnología, que se denominó tecnología educativa, en la que subyace la teoría general de sistemas, presentando una concepción de formación, de sujeto, de ser social, ciudadano productivo, útil al sistema social dominante y que sirva a los propósitos del desarrollo multinacional industrializado; una formación basada en el desarrollo de habilidades y competencias técnicas para el trabajo.

Tanto la educación como la pedagogía pierden su norte como profesión y pasan a ser un agregado de los mecanismos de los economistas para llevar adelante sus programas, con su visión particular del ser humano, de la sociedad y del desarrollo. Soluciones para todo y para todos. ¿Pero dónde? Es la pregunta que surge.

Prima la visión de la educación como un campo sin especificidad, sin antecedentes ni historia, huérfano de tradición teórica y discusión pedagógica, en el que confluyen e interactúan insumos antes que personas, resultados antes que procesos, cantidades antes que calidades (Torres, 1997).

¿Pero qué caso tiene traer a colación este pedazo de la historia de la educación y qué relación tiene frente a la educación inicial o la primera infancia, teniendo en cuenta que para ese entonces, la educación inicial no estaba concebida como tal, más allá de lo asistencial? ¿Además, esa historia ha tenido ya otros recorridos y otros destinos? pensamos que lo que acontece actualmente con los programas de atención integral a la primera infancia o de educación inicial, son objeto de idéntica suerte.

En el caso de los programas de primera infancia sobresale un enfoque asistencial, que reproduce un discurso donde las comunidades y las personas son incapaces de auto-gestionarse. Se aplican actividades de atención directivas, donde las decisiones y las acciones se distribuyen desde posiciones de autoridad, que circulan por los diferentes actores y en las cuales la familia y el niño son el último eslabón. De esta manera se tergiversa toda la intención de la atención, que en algunos apartes inicia como siendo una propuesta para apoyar a las familias en la crianza y educación del niño, y termina convirtiéndose en una estrategia de direccionamiento y divulgación de patrones de cuidado que se imponen a las prácticas de crianza tradicionales que tienen sentido en la historia y contexto de una comunidad.

Estos patrones debilitan la posición educadora de la familia y de la comunidad, cuya potencia ha sido probada para crear capacidades en el ser humano, antes cuando el Estado no pensaba en ello y aun hoy día, allá donde el Estado no alcanza a llegar con su largo brazo, como se ilustró al hablar de otras formas que posee la comunidad para transmitir la cultura.

Por el contrario, el lugar del niño y la niña como sujetos institucionalizados permite su función como instrumento de control a los demás miembros de la familia y de la sociedad. El discurso de los derechos, de su prevalencia, coloca a la familia en deuda generacional impagable. Mientras, el Estado no genera condiciones de posibilidad para su cumplimiento (Nussbaum, 2015) brindando un simulacro de justicia amañada, ilusionado con garantías de salud inutilizables, brindando un sistema educativo homogenizante, incapacitante, productor de los agentes serviles.

Otro ejemplo del poder dominante del criterio económico, administrativo y político ejercido en la Ley «De cero a siempre», se percibe en la definición del rango que comprende la primera infancia, la cual teóricamente describe que es desde la gestación hasta los 6 años de edad, pero en la práctica va hasta los 5 años, para luego entrar a transición. No obstante, la observación 7 de la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia, señala que la primera infancia constituye el periodo desde la gestación hasta los 8 años de edad, marcando así los límites de lo que se constituye como el periodo inicial del desarrollo humano. Cabe recordar que dicha convención internacional de los derechos de la infancia la suscribe Colombia en 1989.

Se advierte entonces, en estas definiciones, intereses de las partes por establecer criterios de norma. A nuestro entender cabe preguntarse: ¿por qué Colombia, al suscribir y ratificar la convención sobre los derechos de la infancia y, por lo tanto, al acoger sus criterios, reduce en dos años el periodo de primera infancia? ¿Cuál es la intención y el interés que allí se mueve? ¿Más allá de pensar de que allí existe un periodo del proceso, que es llamado de transición, el primer nivel de la educación formal (el preescolar) que podría decirse que es ya harina de otro costal, y dinero de otra canasta? Más adelante volveremos sobre el tema y daremos una mirada a este cuarto oscuro.

Podríamos pensar que un posible interés viene dado desde la construcción y administración de las políticas públicas en el país exclusivamente bajo un criterio económico, pues los recursos aportados al desarrollo de la política pública de primera infancia no son un gasto sino una inversión «un buen punto de arranque para elevar el desarrollo humano de un país, es invertir en la primera infancia, lo que amerita la construcción de una política pública específica» (Programa de Apoyo para la Construcción, 2006). Atienden al concepto del retorno económico bajo el amparo y promesa de la transformación social; un discurso de entrañas neoliberales y capitalistas constituido siempre en las lógicas del mercado, que habla más de un sistema social económico, que de un sistema social del desarrollo humano para la libertad (Sen, 2000), haciendo eco de las palabras de Bustelo (2007), se sostiene que:

La infancia y la adolescencia como inversión económica que produce una determinada

rentabilidad. Se trata de una colonización conceptual del lenguaje expansivo de la economía profusamente propagado por los bancos internacionales. Esta es la versión utilitarista e individualista más pérfida: es conveniente, en términos económicos, invertir en «capital humano», una paradoja para la más inhumana de todas las lógicas opresivas, la lógica del capital que ahora se hace «humana». Educar a un niño me conviene y nos conviene, aunque no sabemos si a ellos les conviene, pues no sabemos de qué educación se trata. De todos modos, esta es una conveniencia económica que, en términos monetarios, se mide como «tasa de retorno». Con este argumento, que implica la razón utilitaria por sobre los derechos, se pretende convencer al poder de que los niños son buenos para la lógica de la ganancia (p. 44).

Desde este ángulo, la definición de un rango, periodo, etapa de la primera infancia describe cuántos, quiénes, cuándo y dónde; así pues, la primera infancia encierra como concepto la existencia de un otro u otros, los sujetos de la atención, la educación y la formación; en consecuencia, la definición individual y colectiva del mismo, en ese sentido la existencia de un grupo etario o grupo poblacional específico, en términos de Popkewitz (1998), razonamiento poblacional que determina quién o quiénes hacen parte de este, los cuáles son criterios que incluyen y al tiempo excluyen, como lo describen las agentes educativas.

Ojalá todas las familias del campo tuvieran esa oportunidad, como lo tienen las familias del pueblo que tienen la oportunidad de meter a sus hijos a algún deporte, a algún arte, entonces es desde

pequeños permitirles a sus niños el participar de alguna actividad para el desarrollo de esas habilidades, para que uno más grande vea que fueron estimulados desde pequeños y ya grandes hacen cosas impresionantes (GFAE30112015).

Esta población, objeto de atención en el discurso de la estrategia «De cero a siempre», está perfilada por elementos socio-políticos, estratificados, categorizados socialmente como vulnerables o pobres, así como lo expresan los criterios de focalización basados en sistemas de información o de asistencia social como el Sisbén, Red Unidos, Familias en Acción o de Pobreza Rural (Colombia. Congreso de la República, 2016, p. 4), un concepto nuevo de la Ley «De cero a siempre» que parece pretende ser incluyente respecto de la primera infancia rural, es tal vez el primer acercamiento a una conceptualización en referencia a esta población, situación que pone de manifiesto que la distinción entre una primera infancia urbana-rural en teoría no existe, podría ser una categoría para la construcción, o una práctica discursiva de la estrategia para dar la impresión de ser incluyente, un sofisma que refuerza la idea de la universalidad de la atención integral y que disipa el cuestionamiento de que la educación es para todos y todas.

Este razonamiento pretende ser una decisión aparentemente vanguardista y de impacto social, pero en este discurso subyace, de forma inconsciente, la intención de poner de relieve el drama y la tragedia social para poder brindar una solución, un remedio salvador y desde allí ganar la aceptación de la sociedad y el mundo, especialmente de los pobres, que terminan

asumiendo que la única forma de superar esta condición social es a través de los programas de asistencia, atención o educación que ofrece el Estado, por lo cual las personas se preocupan más por la forma y no por el fondo, amarradas al asistencialismo a través de la auto identificación con el lugar del beneficiario, sujetos siempre victimizados y jamás emancipados; una clara muestra del poder político dominante de la estrategia.

Sin embargo, lo que se define en esta caracterización de la infancia es una cobertura, un estándar para calcular inicialmente el costo económico de la atención integral. En esta lógica dominante, la infancia es un producto de la administración sociopolítica y económica del Estado. Pero no solamente son cuántos, si no quiénes, en palabras de los agentes educativos.

Yo creo que es, no suplir, pero sí como estar atentos a todas las necesidades que requieren los niños, los niños de hoy no son los mismos que de hace 40 años, los niños de hoy tienen unas necesidades en su formación muy diferentes; las de un niño de acá de Antioquia tiene unas necesidades diferentes a un niño de Cartagena, a un niño del Valle, entonces es ver qué necesidades necesita el niño para poderlas entender, tanto en lo alimenticio, no es lo mismo el alimento aquí, que en otra parte, tanto en lo psicológico, las culturas y las maneras de crianza son muy diferentes, tanto en lo físico, o sea, todos los aspectos del niño, pero son las necesidades del entorno en el que se está trabajando (GFAE30112015).

Estos aspectos diferenciales de la infancia a los que hacen referencia los agentes educativos en su práctica,

es discurso de la estrategia, pero es un discurso ambiguo, en la medida que lo nominado en criterios del desarrollo humano o categoría social es diferencial, pero en criterios económicos y financieros es estandarizado para facilitar los procesos de administración, basta con darse cuenta de que en la estrategia, cada niña y niño focalizado adquiere un valor en moneda, un costo económico, una cifra contable, cuantificable. Aquí los demás criterios implicados en la doctrina de la atención integral y el desarrollo integral de la infancia, son en sí secundarios, lo que advierte no el nivel de su relevancia como disciplinas sobre el desarrollo humano, sino la dependencia de decisiones políticas que son administradas por el poder económico y por tanto someten todo argumento científico o disciplinar y orientan la forma del hacer de los programas de atención integral a la primera infancia, desde la política de Estado, hasta los referentes técnicos de educación inicial, en el marco de la atención integral a la primera infancia.

Hasta aquí podríamos pensar que quien pone la intención en los programas de primera infancia es en realidad el Titiritero; pero cabe preguntarse: si se conoce su rostro, ¿sabemos quién es? Para nosotros los programas de atención integral de la primera infancia como la estrategia nacional «De cero a siempre», están contruidos, diseñados y planificados sobre las necesidades del Titiritero, no sobre las del Títere; están basados en las necesidades de la institucionalidad, del gobierno de turno o de políticas que se dictan desde los organismos multilaterales, el nuevo orden mundial. Pero ¿quién maneja y controla estos organismos multinacionales? el alcance de la investigación no se planteó dar respuesta a este interrogante, pero si denunciar, hasta aquí, que

incluso dichos organismos multilaterales son también títeres y el titiritero aún no se conoce a plenitud.

La transición educativa: un paso en el proceso de la educación inicial que se parece más a un salto pedagógico hacia la institucionalización

Retomemos aquí el periodo de transición y del preescolar al que hacemos referencia, dado que allí se encuentran los dos años de primera infancia que completan este periodo. Si bien lo describimos como cuarto oscuro, es por lo que allí acontece; se espera que se puedan revelar las imágenes de la infancia que se ha construido durante los años anteriores como educación inicial, pero esta revelación representa más una ruptura, un corte que una continuidad, al analizar los fundamentos pedagógicos y educativos de los referentes técnicos de educación inicial y la orientación por dimensiones de la educación formal en preescolar, nos encontramos con dos imágenes de la infancia, que al revelarse se oponen, no da cuenta la una de la otra. Por tanto, esta continuidad no está en el hecho de la garantía de un cupo o cobertura para la institucionalización, sino de correspondencia, de coherencia en sus elementos pedagógicos y educativos fundamentales. No obstante, se encuentra en el discurso de los agentes educativos la idea de que la educación inicial es un periodo de preparación para la educación formal, curricular del preescolar, escuchemos sus palabras: «Los niños desde esa educación inicial le empiezan a coger amor al estudio, entonces se minimiza la deserción escolar y un montón de cosas que a futuro van a hacer cambios positivos en la sociedad» (GFAE30112015).

Provocaciones

Este análisis crítico de las categorías de infancia, educación inicial y atención integral, nos deja puntos nodales para reflexionar y construir nuevas maneras de ser niños y niñas en nuestras familias, comunidades y programas de atención.

En primer lugar, es necesario que como sociedad —como país— construyamos nuevas maneras de comprender y acompañar la infancia, ya no desde miradas externas, desarrollos teóricos prestados y modelos de atención que responden a otras realidades culturales, que como se develó en este trabajo, no responden a los intereses, capacidades y vulnerabilidades de nuestros niños y niñas, ya que las intenciones de atención y formación de los programas de primera infancia en Colombia están dominadas por los intereses y deseos del titiritero y no del títere. El criterio económico, la lógica capitalista y del mercado, son los enfoques dominantes en la construcción de las políticas públicas de atención y educación en primera infancia.

Es momento de pensar en nuestra infancia: una infancia diversa y plural, la infancia de las ciudades, pero también en la infancia rural. Pensar en una educación inicial que acompañe sus procesos de desarrollo, no desde la homogenización sino desde la diversidad y la diferencia. Pasar de concepciones de infancia surrealistas, que en el fondo lo que encierran es una radical negación de la infancia en tanto plantean ideales de niños y niñas que no existen en la realidad y que a la vez tampoco brinda las condiciones para su desarrollo, a otras más realistas actuales y pertinentes,

respetuosas con la vivencia de ser niños y niñas en Colombia, y que a su vez posibiliten la creación de capacidades que garanticen sus derechos, la alternativa de elegir y de ser en libertad: «Lograr que los niños en su proceso de desarrollo sean felices» (GFAE30112015).

Los referentes técnicos de educación inicial revisados en la investigación carecen de diferenciación de una infancia urbana o rural, estos conceptos no son categorías particulares, sino que se expresan como conjunto, como una continuidad, es decir que si bien no hay en el país una política pública de educación rural, aunque existan los elementos para su constitución; para la educación inicial rural aún no existe un marco de referencia más allá de los programas de atención integral a la primera infancia, conceptos que tienen distancias en su intencionalidad, una cosa es atención y la otra educación; así como atención a la población rural es distinto a la educación rural, aunque en común tienen que son objeto de control, de gobierno del Estado. Aquí cabe proponer que la política pública nacional de primera infancia, necesita contemplar la posibilidad de incluir en su visión de atención al desarrollo integral de la primera infancia, un enfoque de desarrollo rural territorial, que comprenda lo rural desde la perspectiva de la nueva ruralidad, la cual contempla que es un:

Proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en las personas, participativo, con políticas específicas dirigida a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de género, que busca ampliar las oportunidades de desarrollo humano (IICA, 2000).

Una *nueva ruralidad*, de acuerdo con Fernández (2008), tiene como propósito el desarrollo humano como objetivo central del desarrollo, el fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía, el crecimiento económico con equidad, la sostenibilidad del desarrollo, el desarrollo rural sostenible más allá del enfoque compensatorio y asistencial, el capital social como sustento de las estrategias de desarrollo.

Por otra parte, los programas de atención integral a la primera infancia y de la educación inicial, presentan una tendencia hacia la institucionalización de la infancia, hacia una sola manera de formación, de concebir el desarrollo de la infancia, hacia el gobierno de la infancia desde la gestación, así como de la configuración de una educación inicial formalizada y escolarizada.

A veces los adultos que rodean y son responsables del niño, niña, tienen poca opción de ejercer su autonomía, dados los limitados espacios de participación y especialmente por la realidad de violencia que ha vivido nuestro país, donde el ciudadano ha debido preferir la supervivencia muda al riesgoso ejercicio de su opción política. Esto no favorece la generación de una capacidad crítica en los niños, que teóricamente son poseedores del derecho a participar, pero los mecanismos sociales e institucionales favorecen la sumisión para sus modelos adultos y para ellos mismos.

Se evidencia un vacío en los programas para atender a aquellas familias que no están focalizadas, que no cumplen con los criterios de focalización y no acceden a las estrategias pensadas para los vulnerables. Se cae así en una cadena que jala hacia la dependencia de la

asistencia perpetua, y que no incentiva la progresión hacia niveles superiores de bienestar autogestionado, que pueden implicar la descolonización hacia una ciudadanía crítica, con criterio para cuestionar, construir y relevar el poder.

Por otra parte, el concepto de transición parece estar ganando especial interés en los procesos educativos, de formación, de socialización y de crianza, lo hemos visto cuando se habla de la primera transición de la familia a los programas de primera infancia, a la estrategia de atención integral a la primera infancia, que se parece más a una sustitución del rol de la familia, que termina desplazando la función de esta para constituir una forma de orden disciplinado, en palabras de Foucault.

Será preciso demostrar un día, cómo las relaciones intrafamiliares, esencialmente en la célula padres-hijos, se han «disciplinado», absorbiendo desde la época clásica esquemas externos, escolares, militares y después médicos, psiquiátricos, psicológicos, que han hecho de la familia el lugar de la emergencia privilegiada para la cuestión disciplinaria de lo normal y lo anormal (Foucault, 1975/2005, p. 219).

La infancia sujeta de las transiciones para avanzar en el proyecto de formación humanista y social, es impactado por estos acontecimientos que, a modo de guillotina, lo lleva de un evento a otro, transformando su experiencia de vida, en un antes y un después. Sin embargo, no se trata de levantar una defensa frente a la historicidad de la biografía de los sujetos en la infancia, se trata de rescatar el hecho de que al parecer

las transiciones han montado un muro que separa, divide y diferencia, un dispositivo ya reconocido de los process administrativo, estadístico y económico para el control de las coberturas y la garantía del cumplimiento de los cupos escolares que se promueven desde la estrategia «De cero a siempre».

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *El tiempo que resta: Comentario a la Carta de los Romanos*. Barcelona: Amorrortu.
- Ancheta Arrabal, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: Avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5 extra), 1-12.
- Arias, B. E. y Gómez, L. (2013). Habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición que recibieron o no atención en el programa Buen Comienzo de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 124-142.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barreto, M. (2009). Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso

- pedagógico en el marco de la economía global. *Infancias Imágenes*, 8(1), 42-51. <https://doi.org/10.14483/16579089.4493>.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación*, (292), 7-36.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo xxi. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa* (tesis de doctorado). Alicante: Universidad de Alicante.
- Brum, E. (2016, 19 de julio). La casa es donde no se pasa hambre. *El País (España)*. Recuperado el 27 de agosto de 2016, de: https://elpais.com/internacional/2016/07/19/america/1468962598_126077.html.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, J., Martínez, A. y Noguera, C. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Delfín.
- Colombia. Congreso de la República. (2016). *Ley 1804, «Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre” y se dictan otras disposiciones»*.
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia: versión comentada*. Bogotá: Canadian International Development

Agency; Alianza por la Niñez Colombiana; Unicef.

Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115, «Por la cual se expide la Ley General de Educación». *Diario Oficial*, (41.214).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Panamericana.

Curci, R. (2007). *Dialéctica del titiritero en escena: Una propuesta metodológica para la actuación con títeres*. Buenos Aires: Colihue.

Chiappe, M. Carámbula, M. y Fernández, R. E. (2008) La sociedad rural y la nueva ruralidad. En R.E. Fernández. (Ed.), *El campo uruguayo: una mirada desde la sociología rural*. Montevideo: Facultad de Agronomía.

Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Madrid: Ariel.

DeMause, L. (1982). *La evolución de la infancia*. Madrid: Alianza.

Dolto, F. (1986). *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.

- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-204). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y sociedad*, 2(1), 170-185.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1975/2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Rivera, B. L., Quintero Restrepo, D. P. y Zuluaga Pérez, C. (2011). *Los niños y niñas sujetos en la educación: Concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia* (tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Medellín.
- ICBF. (2014). *Manual operativo estrategia de Cero a Siempre*. Bogotá.
- IICA. (2000). *El desarrollo rural sostenible en el marco de la una nueva lectura de la ruralidad: Nueva ruralidad*. San José (Costa Rica): iica.

- Ilari, S. (2006). Entre el género y la especie. Reflexionando sobre la naturaleza de la política y la gestión social. *Circunstancia: Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, (11).
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Nadeau, M. (2008). *Historia del surrealismo*. Buenos Aires: Terramar Ediciones.
- Noguera, C. E. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y Saberes*, (18), 75-82.
- Nussbaum, M. (2015). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Bogotá: Planeta.
- Organización de Estados Americanos [OEA]. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional*. Washington: OEA/DEC.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Peralta, E. y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral a la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Popular.

- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 75-96.
- Sen, A. (2000). Desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.
- Torres, R. M. (1997). La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos *Universidad Alberto Hurtado de Chile*. Recuperado el 27 de agosto de 2016, de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/852.97.PDF>
- Usón, V. (2016, 23 de agosto). Los ritos ocultos de la mujer zapoteca. *El País (España)*. Recuperado el agosto 27 de 2016, de: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/08/23/actualidad/1471985363_569036.html.
- Varey, J. E. (1957). *Historia de los títeres en España: Desde sus orígenes hasta mediados del siglo xviii*. Madrid: Revista de Occidente.



LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: DINAMIZADORA SOCIAL EN EL MARCO DEL POSACUERDO

Wilson Suárez*; **Henry Alberto Puerta**;**
David Bedoya***

Teniendo como referencia un hecho histórico para el país como lo es el proceso de paz adelantado entre integrantes del gobierno y representantes de la guerrilla de las Farc, surge la inquietud para educadores, con amplia trayectoria en entornos rurales, acerca de cuál es el papel que debe desempeñar la educación con estos habitantes y en estos contextos.

Son diversas las posturas de las personas que hicieron parte de la investigación denominada La educación rural como eje dinamizador del desarrollo en el posacuerdo, en comunidades campesinas del

* Ingeniero agrónomo; coordinador Coredi; magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: wsuarez2586@coredi.edu.co.

** Psicólogo; coordinador Coredi; magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: hpuerta6544@coredi.edu.co.

*** Licenciado en Educación; coordinador Coredi; magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente.

Correo electrónico: dbedoya6414@coredi.edu.co.

Oriente antioqueño, las cuales llevan a considerar aspectos como las concepciones que poseen los habitantes rurales frente al posacuerdo, la diferencia entre posconflicto y posacuerdo, la sostenibilidad y autosustentabilidad desde una mirada educativa y comunitaria, los roles requeridos desde la educación y su papel en la sustentabilidad rural, las potencialidades de los territorios vs. pervivencia, y las voces de los pobladores rurales que invitan a considerar las transformaciones y los retos que tiene la educación en el escenario del posacuerdo.

Para el desarrollo de la investigación antes mencionada, el enfoque es cualitativo, el paradigma es socio crítico, como modalidad investigativa se acude a la observación acción y como enfoque metodológico a la fenomenología; los resultados que se obtienen del análisis de la información recolectada a partir de técnicas como: el grupo focal, la observación, la entrevista y la encuesta permiten destacar puntos esenciales que serán abordados en el presente escrito.

Uno de los puntos a destacar como resultado de la investigación es que la educación posee un papel protagónico y transformador de las realidades en contextos rurales, pero los procesos requieren de la articulación de actores e instituciones que se encarguen de los mismos, además de la necesaria participación de las comunidades.

Una breve reseña

Colombia escribe un capítulo más en su historia en diferentes aspectos (social, político, económico, entre otros) en el cual presenta relación directa

con los recientes acuerdos de paz entre el gobierno y representantes del grupo denominado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc), tema que en los últimos años ha sido de gran expectativa para la población colombiana. Han sido varios los intentos por llegar a un fin del conflicto, unos han conseguido feliz término como lo fueron los acuerdos de paz de los años noventa con el Movimiento 19 de Abril (M-19), algunas milicias populares, el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), el Ejército Popular de Liberación (EPL), entre otros, mientras que grupos como las Farc, continuaron su actividad. Fueron varios los acercamientos entre el gobierno y este grupo armado con el fin de dar por finalizado un conflicto armado que tanto ha afectado al país, uno de ellos se dio en el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) y este grupo armado durante el mismo tiempo del periodo presidencial, producto de negociaciones que se habían adelantado en el año 1997; sin embargo, no fue posible establecer acuerdos y se rompieron los diálogos.

Un nuevo intento por establecer acuerdos inicia en cabeza del presidente Juan Manuel Santos (2010-2014 y 2014-2018). Un acercamiento más tuvo lugar en el año 2011 entre el gobierno colombiano y el movimiento insurgente de las Farc, pero no fue sino hasta el 2012 que se oficializaron las voluntades de las partes para llegar a un acuerdo que diera fin a un conflicto armado que llevaba más de 50 años. Según palabras de Iván Márquez, miembro del equipo negociador de las Farc, se pretende «buscar la paz con justicia social por medio del diálogo». Este proceso inició en Oslo (Noruega) y en La Habana (Cuba), este último por haber sido la

sede de los primeros encuentros y Noruega por ser un país con experiencia en resolución de conflictos; ambos países serían garantes de los diálogos y de los acuerdos.

Fisas (2010) señala que «un proceso de paz es un esfuerzo para lograr un acuerdo que ponga fin a la violencia, así como para implementarlo, mediante negociaciones que pueden requerir la mediación de terceros» (p. 4); plantea además que, un proceso no es un momento puntual sino un conjunto de fases o etapas alargadas en el tiempo, en las que intervienen todos los actores afectados, en un esfuerzo colectivo por alcanzar acuerdos que permitan acabar con una situación dominada por la violencia y el enfrentamiento armado, para dar paso, a través del diálogo, a acuerdos que pongan fin a la violencia y que permitan superar las violencias estructurales que dieron origen a ese conflicto.

Independiente de la mirada que se tenga frente a los ‘diálogos de paz’ entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Farc, son innegables las repercusiones históricas para el país y, por ende, la incidencia en la población. Conscientes de la trascendencia de este proceso, surge la inquietud por el papel que juega la educación en un posible escenario del posacuerdo, al reconocer el impacto social que implican los procesos educativos; es así que se emprende la tarea de indagar con comunidades campesinas del Oriente antioqueño para realizar un proceso de investigación¹ que permita dar respuesta al interrogante: ¿qué corresponde hacer

¹ Esta investigación surge al interior de la Maestría en Educación, con línea rural de la Universidad Católica de Oriente (UCO), titulada «La educación rural como eje dinamizador del desarrollo en el pos acuerdo, en comunidades campesinas del Oriente

desde la educación en el medio rural, en perspectiva del posacuerdo, para que en las comunidades campesinas se gesten verdaderas acciones que permitan la pervivencia del habitante rural? Para su desarrollo se acudió al enfoque cualitativo fenomenológico, el paradigma es socio crítico y la modalidad investigativa es investigación acción.

La investigación realizada en las comunidades campesinas del Oriente antioqueño arroja diferentes claves, de las cuales debe ocuparse la educación, para que un proceso de paz se geste verdaderamente en Colombia y se albergue la posibilidad de la no repetición. Para efectos de su concreción y aplicación hemos clasificado todos los elementos en los ámbitos que presentamos a continuación.

¿Por qué hablar de posacuerdo?

En ocasiones, términos como posconflicto, posacuerdo, conflicto, paz, entre otros, son utilizados de manera indiscriminada, generando correspondencia entre los mismos, lo cual no da cuenta de su significado, ni de su alcance. Estos significados no deben verse de manera aislada, por el contrario, hacen parte integral de

antioqueño». Se desarrolla en comunidades afectadas por el conflicto armado de tres municipios del Oriente antioqueño: Cañón del Nare, municipio de San Rafael (que comprende las veredas de El Topacio, Puente Tierra, El Ingenio, Camelias y San Julián); del municipio de Concepción (las veredas La Piedad y Santa Ana); del municipio de El Peñol (las veredas El Chilco, Chiquinquirá y La Meseta); territorios en los cuales se visiona que, a partir de los diálogos de paz en la Habana (Cuba), se identifique, con comunidades campesinas, el papel que debe jugar la educación en estos procesos y permitir que instituciones como Coredi puedan vincularse a procesos educativos rurales.

procesos de diálogos entre diversos grupos y gobiernos que han buscado estrategias para dar por finalizado un conflicto; en este caso en particular, hacen parte de un proceso de paz que se ha gestado entre el gobierno colombiano y las Farc durante varios años.

Fisas (1998) considera que el posconflicto es mucho más que la ausencia de guerra, que tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias y con la habilidad para transformar los conflictos para que, en vez de ser una expresión violenta y destructiva, «las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio» (p. 1). Es así como, de manera respetuosa, se afirma que no es pertinente hablar de paz como término absoluto en sus implicaciones, cuando las acciones emprendidas se dirigen a intervenir uno de los conflictos que aqueja a la sociedad colombiana; se rescatan de esta manera, las acciones que se emprenden en pro de superar un conflicto y más bien se invita a destacar su trascendencia en pro de una sana convivencia y de lo que implica ese concepto a la luz del posacuerdo, entendiendo este último concepto como la etapa posterior a la firma o al establecimiento de unos acuerdos.

Respecto al conflicto, este es inherente al ser humano en cualquier momento de su vida, sin que la violencia y el conflicto sean términos análogos. El conflicto hace referencia a la oposición o desacuerdo entre las personas con relación a algo; de ahí que Fisas (1998) considera fundamental reconocer la

existencia del conflicto, en consecuencia, el reconocer que se forma parte de una situación conflictiva es importante, previo y necesario, para abordar cualquier otra manifestación y sobre todo adentrarse en el camino del perdón, la reconciliación y el diálogo continuo (p. 13). De ahí que, en Colombia, reconocer la existencia de un conflicto armado interno permita que acciones como establecer unos diálogos de paz redunden en el cese de hostilidades y en la construcción de unas condiciones diferentes para la población. El conflicto no debe considerarse positivo ni negativo en sí mismo, sino que su valoración debe darse con relación con los mecanismos a los cuales se acuda para intervenirlo. Las situaciones conflictivas (*situaciones de oposición o desacuerdo entre una o varias personas*) pueden convertirse en situaciones de aprendizaje que necesitan de responsabilidad, empoderamiento y voluntad de las partes afectadas cuyo objetivo debe ser reconstruir las relaciones humanas (París, 2005, p. 2).

Respecto a los términos posconflicto y posacuerdo, no deben verse de manera paralela. El posconflicto, como su nombre lo indica, hace referencia a la fase posterior al conflicto, sin embargo, el conflicto es inherente al ser humano y por ende nuevos conflictos (incluso en escenarios de reconciliación) pueden emerger, lo cual es propio a los procesos que buscan la resolución de largos períodos de conflicto armado.

Una vez firmado un Acuerdo de Paz, se inicia una etapa, que puede ser larga, y que normalmente recibe el nombre de «postconflicto», aunque lo correcto sería denominar la «etapa postviolencia armada, que es la fase fundamental de un proceso

de paz. Un Acuerdo de Paz solo es útil cuando hay posibilidades de transformar los acuerdos en realidades (Fisas, 2014, p. 26).

En consecuencia, la concepción que se asume es la de posacuerdo, la cual se concibe como la fase posterior a la firma de los acuerdos de La Habana. Es una fase en la cual se pone en marcha lo pactado; Fisas (2010) expone al respecto que «si se tiene éxito, hablaremos de un buen proceso de paz; si se fracasa, es probable que surjan nuevas violencias e injusticias, y se pondrán en duda las bondades del acuerdo» (p. 226). Es de anotar que ambos términos se abordarán en este escrito; aludiendo al carácter de actualidad y lenguaje propuesto a nivel nacional, Se hará alusión al posconflicto, y en términos de las implicaciones para los autores de este trabajo, se hablará también de posacuerdo.

Concepciones de los pobladores acerca del posconflicto

En los *grupos de discusión*² que se generaron con la población objeto de investigación, se hace evidente el desconocimiento general acerca de los diálogos de La Habana, los puntos a tratar, su naturaleza e incidencia para los contextos rurales. Incluso, los términos posconflicto y posacuerdo son desconocidos para la mayoría de las personas; al explicarles a qué

² Los *grupos de discusión* son una de las estrategias de investigación elegidas para generar información. Estos grupos se conformaron con diferentes actores de los municipios en los cuales se desarrolla la investigación; a partir de un tema, como lo es «los acuerdos de paz», los participantes dialogan acerca de lo que conocen respecto al mismo, mientras que los investigadores orientan el debate y evitan que quienes intervienen se desvíen del tema.

se hace referencia con dichos términos (posconflicto: período de tiempo dado después de un conflicto y; posacuerdo: período de tiempo posterior a la firma de un acuerdo) indican que no poseen mayor información al respecto, y que no conocen en sí, cuáles son los puntos que se están negociando y cuál es el avance de las negociaciones; paralelamente expresan que sí conocen que en La Habana se está llevando a cabo «algo» pero no dimensionan su alcance.

Para los pobladores rurales de los municipios con los cuales se desarrolla la investigación, dichos diálogos no constituyen el fin de un conflicto, ni mucho menos son sinónimo de paz; consideran que de manera silenciosa se están gestando nuevos conflictos y nuevas manifestaciones de violencia en los territorios rurales con nuevos actores. Incluso exponen que tienen conocimiento de algunas personas de las autodefensas que figuran como reinsertados y que actualmente hacen parte de otros grupos ilegales, dando pie a nuevas manifestaciones de violencia: «Hay un señor de la vereda que era paramilitar, pero él está en otro grupo que son los que mandan la parada en toda la zona y siguen haciendo de las suyas... Es ahí donde uno se pregunta: ¿qué es lo que está haciendo el gobierno con toda esta gente que dice que quiere la paz?». «Ellos [los paramilitares] dicen que entregan las armas y todo eso, pero al fin y al cabo siguen haciendo lo mismo y el gobierno como que no ve esas cosas»³.

³ Estas afirmaciones las realizan en privado; con el compromiso de proteger la identidad de las personas que proporcionan la información, no se cita la fuente.

Con base en lo anterior, puede inferirse que la «realidad» que se presenta en diferentes medios de comunicación, difiere ante las concepciones que tienen los pobladores, incluso es evidente el escepticismo entre algunos actores. La pregunta sería: ¿qué actitud asumir frente a una fase de posacuerdo?

Sostenibilidad y autosustentabilidad

El concepto sostenibilidad, surge por vía negativa, como resultado de los análisis de la situación del mundo, que puede describirse como una «emergencia planetaria» (Bybbe, 1991, citado por Macedo, 2015), como una situación insostenible, que amenaza gravemente el futuro de la humanidad.

Colombia, en términos sostenibles reales, debe implementar una verdadera reforma rural integral, como se propone en La Habana y que abarque a toda la población rural vulnerable, a los pequeños campesinos, a quienes pudieran sentirse olvidados y desprotegidos; este proceso de paz debe sembrar bases sólidas de políticas públicas pertinentes que perpetúen en el tiempo y que puedan visibilizar a una Colombia rural y equitativa.

Desde los procesos educativos rurales, se hace necesario velar por la eficiencia de las estrategias y metodologías que permitan a los pobladores rurales quedarse en el campo motivados con sus actividades productivas y conscientes de sus garantías en cuanto al uso y la disponibilidad de otros recursos esenciales como la tierra, el alimento y el agua. Las huellas de la guerra han mostrado en algunos lugares, que muchos

servicios ecosistémicos se han conservado en beneficio de numerosas comunidades, pero precisamente el solo hecho de la no presencia de grupos armados, irónicamente permitirá que diversos servicios ambientales se exploten de manera indiscriminada, sean saqueados y se pongan en riesgo.

Desde la colectividad que es fomentada en las instituciones educativas que trabajan en pro de las comunidades rurales, se hace necesario crear fusiones y alianzas que permitan unir experiencias exitosas, fortalezas administrativas y de gestión y el talento humano que ha convivido en todo este proceso para aprovechar dichas fortalezas y potenciarlas. En consecuencia, se hace necesario mediar entre las políticas que se enfocan hacia el desarrollo a partir de la extracción y explotación de los recursos naturales y las comunidades que habitan los territorios en pro de buscar un equilibrio.

La educación rural en el posacuerdo debe concebirse desde un enfoque hacia la autosostenibilidad y sostenibilidad, (poblaciones, territorios, organizaciones, técnicas y servicios) como pilares fundamentales para formular una propuesta de desarrollo con criterios de consistencia, durabilidad y capacidad de toma de decisiones en los diversos programas formativos que se estructuren pensando en una educación rural pertinente. Esto supone otra lógica en las dinámicas de planeación y en la definición de los programas que implementan las instituciones gubernamentales. La educación cobra trascendencia, en tanto desde ella se definan los programas, se evalúen los cambios en las poblaciones, se reconozcan las potencialidades y necesidades de las

personas y las comunidades para atender, en la oferta educativa, la potencial satisfacción de las necesidades.

De otro lado, la *autosustentabilidad*, se puede decir que es un concepto «*híbrido*» que ha sido definido como aquel desarrollo económico dirigido al fomento de las capacidades humanas y sociales, fundado en el respeto por el medio ambiente. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008) señala que «el propósito del desarrollo [sustentable] consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras».

A pesar de las secuelas que ha dejado el conflicto armado en los territorios rurales, es necesario asumir que la esperanza debe ser más fuerte y es precisamente lo que debe de afianzarse desde la educación en el medio rural: enseñar a creer en sí mismo con el criterio de autosustentabilidad, no solo desde el ámbito del medio ambiente, sino también desde el social y comunitario.

En esta línea, además de lo concerniente a lo educativo, se hace necesario contar con organizaciones de base sólidas, empoderadas, que procuren el trabajo colaborativo, comunitario y para el bien común, es necesario entonces, desde nuestra visión investigativa, la formación de líderes, pero no desde lo individual, sino desde lo colectivo.

Desde esta perspectiva, la educación rural en época de posconflicto armado colombiano deberá ocuparse de fortalecer, entre otros, tres conceptos claves para que la sostenibilidad y la autosustentabilidad sean tangibles en las poblaciones campesinas, ellos son: el

desarrollo de capacidades, el desarrollo comunitario y la apropiación de los derechos colectivos. Estos aspectos son trascendentales para lo que en los acuerdos entre el gobierno y las Farc han llamado, «paz estable y duradera» y la no repetición. Esto exige la formación de una ciudadanía campesina más política, más informada, más actuante y más comprometida con su participación en la construcción del Estado colombiano y el fortalecimiento de sus instituciones.

Roles requeridos desde la educación

En todo este proceso se asume que una educación de calidad es aquella que forma seres humanos integrales, con capacidad de ejercer sus derechos y cumplidores de sus deberes, con valores éticos que les permiten convivir en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país, convirtiéndose en el pilar y eje fundamental en el proceso de posconflicto (o posacuerdo, como los autores de este escrito prefieren llamarlo).

Es importante destacar los cambios que en materia de educación se han gestado en los diferentes programas de gobierno nacional y departamental, y que han tratado de aplicar modelos externos con alguna pertinencia, pero que de alguna manera permiten que se formen brechas significativas, al no ser pertinentes en los contextos de aplicación; por esto crece la expectativa para que en este proceso de los diálogos de paz se cristalicen transformaciones y que de verdad se logre plasmar y aplicar modelos pertinentes para beneficio de los pobladores rurales.

Al abordar el tema del posacuerdo con las comunidades campesinas, a partir de los diálogos que se desarrollan en La Habana, estas no ubican a la educación como elemento significativo para este proceso; la educación no surge como un tema natural entre los pobladores; al no ser considerada como una alternativa en el marco del posacuerdo, le dan relevancia a otros aspectos como la justicia, la reparación, la no repetición, entre otras. Con base en lo expresado por Infante (2013), «con frecuencia, las estrategias de reconstrucción del posconflicto solo se concentran en resultados económicos y políticos a corto plazo, por lo cual los componentes sociales de la recuperación se dejan para una etapa posterior» (p. 226); de ahí que las necesidades sentidas en la población se dirijan, en primer lugar, hacia otros asuntos (no menos importantes) y que no involucran procesos educativos.

Al indagar con las comunidades, si consideran que la educación es necesaria en el entorno rural, casi que de inmediato los habitantes rurales emiten diversos conceptos que otorgan importancia a los procesos educativos. Las razones van desde la formación que se recibe como personas, hasta los aportes para la vida como eje que potencia las capacidades y mejora la calidad de vida de los pobladores en general. «Considero que es muy importante porque permite muy especialmente a la población juvenil, quedarse en las veredas y a nosotros como familia nos queda muy económico y podemos hacer actividades agrícolas y pecuarias con fuerza de trabajo» (Arturo Zuluaga, El Peñol, vereda Chiquinquirá, entrevista).

Infante (2013) expone algunas recomendaciones producto del análisis de la experiencia del posconflicto en otros países. En su artículo «El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones», indica que «el acceso a la educación es una herramienta muy importante no solo para la protección de los niños, sino también para la comunidad en general» (p. 226). Además considera que en adecuadas condiciones, la educación brinda protección física al mejorar las condiciones de seguridad, tanto para estudiantes como para docentes. De igual manera, el autor considera que la educación suministra protección cognitiva a las personas afectadas por el conflicto o en momentos de crisis, al tratar las condiciones de vida específicas que surgen en el conflicto, «con lo cual se fortalecen las capacidades analíticas de los niños y de los adultos, por cuanto se dan las herramientas necesarias para desarrollar habilidades para la vida en situaciones posconflicto» (p. 226).

Expresiones de los habitantes rurales con quienes se realizó la investigación, dan cuenta del valor que le otorgan a la educación como posibilidad de desarrollo y de transformación: «Me baso más en el argumento de que la educación en mi vereda les forma un entorno diferente a los estudiantes, porque la verdad, la mayor parte de los estudiantes continúan con una educación superior. Así que encuentran en el colegio una experiencia de vida» (Asdrúbal, vereda El Chilco); es así como la educación es concebida como puente para acceder a otras oportunidades y opciones de vida.

A nivel general, las personas consideran que la educación es necesaria, las razones van desde

la formación que se recibe como personas, hasta los aportes para la vida como eje que potencia las capacidades y como camino para mejorar la calidad de vida de los pobladores en general y la pervivencia en sus territorios. Una de las posibilidades que ofrece la educación en entornos rurales, desde las miradas de los actores involucrados, es transformar unas condiciones iniciales por unas más deseables, «por medio de ella nosotros podemos ser mejores personas y tener una mejor calidad de vida» (Yudeny, municipio San Rafael, vereda El Topacio, entrevista); podría afirmarse que para las personas que habitan los territorios, la educación posee los elementos necesarios para iniciar la construcción de un futuro acorde a las expectativas de los pobladores rurales.

Otras posturas, se dirigen hacia la posibilidad que ofrece la educación en la formación de las comunidades para la toma de decisiones, debido a que debe ayudar a encontrar la vocación en los jóvenes, es decir, que debe coadyuvar a definir la carrera u ocupación y aportar significativamente en la vida de los estudiantes, «muy importante que los jóvenes puedan realizar su proceso académico en la vereda porque pueden evitar malos vicios, dedicarse a estudiar y puedan entretenerse en algo productivo y bueno para su vida» (Edelmira, municipio San Rafael, vereda El Topacio, entrevista). Lo anterior guarda relación con el plan nacional de desarrollo propuesto por el presidente Juan Manuel Santos, cuando planteó tres pilares: «paz, equidad y educación» en los cuales se articula la apuesta programática. Respecto a la educación afirma: «Se concibe como el más poderoso instrumento de igualdad social, pues no solo nivela las oportunidades de las

personas, sino que abre puertas de progreso y mejora la calidad de la democracia» (Colombia. Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 25). De igual manera expresa que es un instrumento de igualdad social y crecimiento económico a largo plazo, con una visión de cerrar brechas en acceso y calidad en el sistema educativo, y complementa:

Una sociedad educada cuenta con una fuerza laboral calificada, que recibe los retornos a la educación a través de oportunidades de generación de ingresos y de empleos de calidad, y cuenta con ciudadanos que resuelven sus conflictos sin recurrir a la violencia. De forma más simple: la paz favorece la equidad y la educación; la equidad propicia la paz y la educación; y la educación genera condiciones de paz y equidad (Colombia. Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 23).

En esta lógica, la educación juega un papel fundamental en el desarrollo del país, sin embargo, la visión que tienen los pobladores rurales es diversa con base a la realidad que viven, debido a que uno de los aspectos que motiva la migración a otros escenarios, está dada por la falta de oportunidades en los entornos rurales. De otro lado, el gobierno plasma en su plan de desarrollo la relación necesaria entre equidad, paz y educación, como eje articulador de todas las acciones gubernamentales, de ahí que el pilar de educación cobre especial significado y protagonismo dentro del proceso del posacuerdo.

En este marco y con claridad frente al concepto de posconflicto, las personas, partícipes de la investigación, consideran que debe existir más calidad educativa y

que las distintas actividades deben ser contextualizadas a los entornos garantizando la eficacia de las mismas, lo cual puede permitir que en realidad los procesos de aprendizaje conduzcan a «vivir en paz». Por otro lado, otras personas esperan que los procesos de formación se dirijan a generar mayor productividad en el campo y que se capacite a sus pobladores para obtener mejores condiciones laborales, de esta manera la teoría se convierte en práctica y en la generación de recursos para las necesidades que se tienen en las zonas rurales.

Al indagar acerca del tipo de educación que se requiere para satisfacer las necesidades de las comunidades, es una constante en la población esperar que la educación se enfoque hacia la formación y el desarrollo rural. A nivel general, se considera que los procesos de formación en los entornos rurales son fundamentales para evitar la migración, sin embargo, se hacen necesarios procesos de formación universitarios que garanticen la permanencia de la población en el campo, que cumplan con sus expectativas y redunden en el desarrollo de los territorios. Se reconoce en la educación una herramienta para disminuir las conductas delictivas, pues al vincularse a los procesos educativos, los jóvenes van a tener una mirada diferente de la realidad que los rodea y podrán movilizarse con más libertad por el entorno rural y recuperar la identidad que se ha debilitado.

Novoa (2008) expresa que para enfrentar los retos en materia educativa es necesario desarrollar capital humano, lo cual se traduce en formar y capacitar ciudadanos con conocimientos pertinentes y actualizados, capaces de acceder a la información que

necesiten y con habilidades gerenciales. Considera que uno de los *nichos temáticos* con relación al desarrollo rural y educación es *la búsqueda de mejores condiciones de vida en los espacios rurales*, donde los procesos de formación y capacitación permitan:

1. Modernización de la empresa campesina familiar sostenible, base de la nueva ruralidad y del enfoque del desarrollo integral sostenible de la agricultura y de su medio rural.
2. Manejo integrado de los recursos naturales (o ecosistemas sostenibles), condición esencial para el desarrollo sostenible de la agricultura y de su medio rural.
3. Desarrollar y fortalecer el capital humano en las zonas rurales para que fomente la visión y las capacidades necesarias para encontrar en el ámbito rural la proyección de su vida laboral y familiar.
4. Capacitar a los jóvenes en actividades sostenibles en lo económico, lo social, lo cultural y lo ambiental (Novoa, 2008, p. 96).

Uno de los roles necesarios desde la educación, percibidos por los habitantes rurales, es la formación en liderazgo, el trabajo en equipo y los procesos educativos que favorezcan la articulación comunitaria. Una constante en las respuestas de quienes participan en la investigación, es la necesidad de que existan líderes comunitarios que motiven y adelanten acciones en beneficio de todos los pobladores, sin que esos líderes sean aún reconocidos entre los habitantes rurales. Esa capacidad de liderazgo aún no es identificada en ninguna persona: «Hay mucho lagarto por ahí que solo es bulla, ojalá le ayudaran de verdad al pueblo, pero que tuvieran en cuenta lo que uno necesita y no vinieran aquí a prometer cosas que no van a cumplir» (Francisco, San Rafael); «Las personas estamos cada vez más viejas

y no hay quien lidere gestiones o haga relevo para todo lo que necesitamos... los jóvenes se quieren ir, entonces ¿quién va a quedar aquí?» (José, Concepción).

Otro aspecto que destacan los habitantes rurales, es la necesidad de aprender acerca del empoderamiento, el sentido de pertenencia por el territorio, desarrollo social y económico de los espacios rurales que son generados a partir de los proyectos productivos. Consideran, además, que dichas cualidades se han perdido y de ahí el deseo de muchas personas de abandonar las veredas. Estas capacidades deben fortalecerse y fomentarse desde la educación y desde los hogares: «Se debe iniciar es con la familia como principal pilar, que todo salga de la familia, una buena educación... que tengamos un recurso sostenible» (Sandra, El Peñol). Estas expresiones dan cuenta de la importancia que tiene la familia en estos procesos y de ahí la necesidad de incorporarla a diversas actividades y procesos formativos.

En esta línea, diferentes apuestas se dirigen hacia la transformación del campo y hacia la necesaria reestructuración de estrategias en materia de educación para el entorno rural; una de ellas es la presentada por la Universidad Católica de Oriente (UCO), en la publicación de *Conversaciones Pedagógicas*, Arias Giraldo, decano de la Facultad de Educación de la UCO en 2006, expone que el contexto de ruralidad colombiana requiere estrategias y propuestas educativas innovadoras y «de un concepto de educación más amplio y dinámico, que esté en armonía con las potencialidades humanas, sociales, culturales y productivas de los niños, niñas, jóvenes

y personas adultas del campo» (p. 8), por lo cual considera necesario fortalecer la investigación para la educación y el desarrollo en el medio rural, de la mano de la pertinencia y flexibilidad de las propuestas educativas formales y no formales para el trabajo y el desarrollo humano, centrada en la perspectiva de la construcción del territorio y de la conectividad escolar. La educación no es entonces un producto que se gesta para el campo, por el contrario, debe favorecer procesos de inclusión, los cuales correspondan a las realidades que se vive en los territorios.

En cuanto a los aprendizajes que debe interiorizar la comunidad en general, hay quienes consideran que los pobladores deben continuar apoyando las posibilidades de estudio en los jóvenes rurales y fortalecer las entidades que apoyan estos procesos; incluso cuestionan las alternativas a las cuales se acude para intervenir las dificultades presentadas con la contratación por el sistema de cobertura educativa en Antioquia: «Que sigan apoyando el estudio en el campo y en vez de acabar con estas entidades que ayudan al desarrollo de la comunidad, deben es fortalecerlas para que nuestros jóvenes salgan adelante» (Omar, El Peñol).

Otros actores, consideran que el papel de la educación rural en el posacuerdo está dado en garantizar la continuidad de los procesos educativos y vincular a los jóvenes a la educación superior; piensan que la educación que se ofrece a los estudiantes debe fomentar en ellos el deseo de avanzar en estudios técnicos, tecnológicos o profesionales que satisfagan sus necesidades y las de su grupo familiar. En menor número, otras personas expresan su preocupación

con comentarios como «la vereda se está quedando sola, ya no hay quien trabaje»⁴, de ahí que esperan que la educación emprenda acciones que motiven a los jóvenes a quedarse en espacios rurales y evitar abandonar el campo.

Se destacan la necesidad de implementar procesos formativos enfocados hacia la conservación de los recursos naturales existentes en los territorios y otorgar el valor que realmente merece el campo. Es así como la inversión en educación no debe considerarse solamente como un gasto social, sino que además debe constituirse en un verdadero motor para el crecimiento y el progreso al aumentar las oportunidades laborales y profesionales, mejorar la distribución del ingreso, consolidar el crecimiento económico con productividad y competitividad, y especialmente construir las bases de una sociedad más justa, tolerante, solidaria y pacífica.

La educación para la sustentabilidad rural: Potencialidades de los territorios vs. pervivencia

La educación no se asume inicialmente como protagonista en el posacuerdo. Al abordar el tema de educación, las personas identifican en sus procesos un papel potenciador en las comunidades y personas. Respecto a su importancia, el 48 % de las personas considera que la misma está dada en la oportunidad

4 Este tipo de expresiones son escuchadas por parte de diversos actores en los grupos de discusión, sin que ninguno de ellos se atreva a apropiarse de dichos enunciados; por el contrario, optan por apoyar un comentario y ampliarlo de manera desordenada, de ahí que no sea posible identificar específicamente al autor de la postura, por ser una construcción grupal

que ofrece a los jóvenes de «salir adelante» y desarrollar sus proyectos de vida. Las personas expresan que la educación se convierte en esa «alternativa que los jóvenes necesitan para salir del campo y no quedarse atascados, por ello les permite mejorar su calidad de vida al acceder a otras opciones por fuera del entorno rural. La educación es muy buena para los muchachos porque ellos pueden estudiar y salir adelante y que no les toque tan duro como a nosotros [padres de familia], así ellos pueden hacer lo que quieran» (Doris, Concepción). Ese «salir adelante» adquiere significados como: mejora de las condiciones de vida actuales, posibilidad de acceder a más y mejores oportunidades que, según algunos de los entrevistados, consideran no poseen.

Al profundizar un poco más en el papel de la educación, hay quienes consideran que la educación aporta al desarrollo de las comunidades y su calidad de vida; expresiones como ‘salir adelante’ o ‘tener más oportunidades’ invitan a considerar que la educación es el puente para mejorar las condiciones de vida personales, que se verá reflejado primero en la familia y luego en la comunidad. Mejorar las condiciones de vida personales está asociado a acceder a procesos de educación superior que permitan transformar unas condiciones iniciales por otras más deseables, como el ingreso a una universidad, evitando el trabajo en las labores del campo, el cual en algunos casos, consideran es minimizado por las personas de la ciudad, o considerado una tarea poco atractiva, incluso, expresan que los habitantes de la ciudad asumen una actitud despectiva al referirse a ellos como «montañeros», «campesinos o ignorantes».

En los procesos de formación dirigidos a la población rural, debería establecerse la relación entre sus contextos y reflexionar acerca de los resultados que en materia de educación se están obteniendo en comparación con los objetivos planteados. Se considera que la educación es un compromiso social desde la institucionalidad y dentro de sus objetivos se encuentra orientar programas de formación pertinentes en los territorios, que le permitan al habitante rural desarrollarse de forma integral, reconociendo en su entorno las posibilidades y potencialidades que este le ofrece. Jóvenes que cuentan con todo el potencial para ser empresarios exitosos en su propio territorio se ven forzados a emigrar hacia las grandes metrópolis en busca de empleo, en ocasiones informal, con la firme convicción de que es desde allí donde podrán salir adelante, desconociendo sus raíces.

Con base en lo anterior, se hace necesario pensar en una propuesta de formación para el habitante rural, con enfoque diferencial, cuyo objetivo primordial sea lograr su permanencia en los territorios. Los procesos educativos deben centrar su atención en despertar en el educando habilidades críticas, que le permitan levantar su mirada hacia lo que lo rodea, para que descubra en su entorno todas las posibilidades de proyección. Lo planteado supone superar la realidad que vive la educación rural cuando diversos maestros dirigen sus clases para hablar de realidades existentes en Estados Unidos y Europa, mientras que el análisis de las realidades locales pasa a segundo plano y no se explica la manera cómo esas dinámicas mundiales impactan en lo local o por lo menos no se visibilizan; de ahí que muchas opciones de desarrollo se evidencien por fuera del territorio.

Son comunes expresiones de las personas que ven en la educación una alternativa de mejora: «Quiero que mi hijo estudie para que sea alguien en la vida y para que no viva la misma suerte que yo viví»; «Creo que la educación es una forma de alcanzar lo que uno quiere, mi hijo quiere estudiar mecánica y aquí, si se queda en la vereda, no va a conseguir lo que él quiere» (Nohelia, Concepción); «Si ellos estudian pueden alcanzar las metas que quieran, por eso es que uno tiene que luchar hasta el final con estos muchachos» (Mariela, San Rafael). De ahí que se visualice en la educación la posibilidad de cambiar ciertas condiciones y dinámicas a partir de las posibilidades que se abren al acceder a la educación superior.

Recuperar la identidad de los habitantes de los territorios es fundamental para la pervivencia del habitante rural. «La migración de áreas rurales a áreas urbanas o la migración internacional implican una reducción en la disponibilidad de capital humano» (Ibáñez y Jaramillo, 2006, p. 96). En este orden, la inversión económica y social que se espera en el contexto del posacuerdo no sería efectiva si no existe capital humano que haga uso de la misma en las zonas rurales. Los pobladores rurales deben ser agentes activos de cambio dentro de sus comunidades, que promuevan procesos de formación incluyentes que redunden en una educación contextualizada a las necesidades y características de los territorios.

De otro lado, hay quienes expresan que la importancia de la educación radica en la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos en los entornos rurales: «Es muy bueno que lo que allá les enseñan, ellos

[los estudiantes] lo apliquen en la finca.... Yo por lo menos no es que sepa leer mucho, pero él [su hijo] me ayuda con las cuentas» (Francisco, Concepción); lo anterior es relacionado con las actividades productivas desempeñadas por los estudiantes, además de los valores sociales que aprenden en su proceso de formación: «Allá les enseñan muchas cosas [en la institución], aprenden a comportarse y eso ya es ayuda para uno como padre, pues aprenden a valorar lo que tienen y a respetar a los demás».

Para las personas, la educación favorece la pervivencia y permanencia de los habitantes en las zonas rurales al evitar que los jóvenes deban desplazarse a otros sitios en busca de oportunidades: «Ojalá en la vereda los muchachos pudieran seguir estudiando, así no tendrían que irse a estudiar a otro lado». Por ello consideran necesario que sea posible acceder a oportunidades de estudio en los mismos entornos rurales. Hay quienes expresan que la posibilidad de acceder a un empleo favorece la permanencia y evita la migración: «Si hubiera la posibilidad de tener trabajito aquí en la vereda, no sería necesario que ni los muchachos ni uno pensara en irse... pero cada vez las opciones son pocas y el mercado se pone pesado, por eso uno tiene que mirar otras cosas fuera de aquí» (Manuel, El Peñol).

Respecto al papel de los docentes, se considera que su acompañamiento ante situaciones de violencia es fundamental para los pobladores, pues la contención emocional es el primer servicio que presta este actor dentro de la comunidad:

Yo estaba muy niña, pero recuerdo cuando mi mamá iba donde el profe de la escuela; ella estaba muy

preocupada porque en cualquier momento podían matarnos a todos y por eso tenía deseos de irse de la vereda. Pero el profesor le decía que tuviera paciencia y que no nos fuéramos.... él la escuchaba y la acompañaba, era un apoyo muy grande para nosotros (Laura, municipio de San Rafael, vereda El Topacio).

En general, las comunidades consideran que la educación les aporta mucho, porque les ayuda a crecer, a reconocerse útiles y a sobrellevar las penas que tienen en el corazón y ahí cumple un papel muy importante el docente; él no puede limitarse a dictar una cátedra, debe acercarse al ser humano y contribuir en su formación integral, ser buena persona y ser un buen profesional. Sin embargo, hay quienes cuestionan la formación docente y el aporte que pueden ofrecerle al entorno rural y a sus pobladores; este cuestionamiento está dado entre los estudiantes, quienes expresan que los docentes no atienden a sus necesidades y se encuentran poco comprometidos con mejorar sus entornos y sus condiciones de vida: «Hay docentes que llegan solo a dar las clases y ya y se le olvida que también hay otras cosas más importantes, como lo que uno quiere o siente...» (Kewin, municipio El Peñol, vereda Chiquinquirá, técnica entrevista).

En concordancia con lo anterior, la propuesta educativa en las comunidades rurales debe ser comprendida por los maestros que la acompañen, los cuales no solo deben poseer saberes en un área del conocimiento específico, sino que deben ser versados de las múltiples ruralidades existentes. Tener en cuenta a aquellos habitantes rurales, que contra todo pronóstico decidieron emprender acciones significativas en pro de su desarrollo y de su territorio, con el fin de que

su voz sea escuchada y sirva de ejemplo para las nuevas generaciones, son experiencias que deben ser vinculadas a los procesos formativos con el ánimo de contextualizar los aprendizajes y evitar que se preste más atención a voces externas que cuentan con poco significado para quienes las leen; esta es una manera de generar arraigo: a través del ejemplo.

En cuanto a la calidad de la educación hay cierto contraste entre las apreciaciones de los padres de familia y estudiantes, pues asocian la calidad educativa con el desempeño docente: los padres y madres de familia consideran que es muy buena debido a la preparación de los maestros que dictan las clases y a su dedicación en el ejercicio de la labor; incluso se percibe cierto reconocimiento y respeto por la labor desempeñada y la incidencia en los estudiantes; de otro lado para los estudiantes es necesaria mayor preparación de parte de los docentes y que sus lecciones se ajusten a las necesidades de los entornos rurales para que se potencien dichas capacidades. No se desconoce el papel del docente y la importancia de su acompañamiento en situaciones de violencia; sin embargo, la formación profesional y su contextualización para los territorios rurales genera duda entre los pobladores.

Pensar la educación desde las potencialidades de los territorios, significaría reflexionar y construir un modelo educativo contextualizado desde lo local, que se oriente hacia la búsqueda de oportunidades o el generarlas; de ahí la necesidad de formar en habilidades básicas para la vida y en el aprovechamiento de los recursos que poseen los territorios.

El papel de la educación en el contexto del posconflicto, deben favorecer procesos encaminados a recuperar la confianza entre sus pobladores y hacia los procesos que se desarrollan desde el gobierno; respecto a lo anterior, la docente Lucelly Ospina del CER El Topacio, expresa lo siguiente: «La educación es el eje principal para transformar una serie de procesos que vienen buscando unas mejores condiciones tanto a nivel social, económico, político a raíz de un proceso de violencia que se generó años atrás» (entrevista). De ahí que sea necesario reconstruir tejidos sociales, generar alianzas y nuevas organizaciones que permitan la verdadera participación de los pobladores, favoreciendo la permanencia de acciones e instituciones y la adecuada administración de recursos físicos, financieros, humanos y naturales. La educación debe convertirse en el posibilitador de estas acciones de la mano de instituciones que se comprometan con las transformaciones sociales que se requieren.

La educación como estrategia para el desarrollo comunitario

Hablar de desarrollo implica hablar de los actores que intervienen en este proceso; es así como el equipo investigador se acoge a la concepción que se plantea desde el III Congreso Nacional de Educación Rural realizado en Medellín en el año 2010, donde se expuso la concepción que se posee de ser humano en el marco del desarrollo:

El desarrollo está obligado a considerar al ser humano integralmente, más allá de un agente económico, de un productor o consumidor, se requiere la

valoración de sus dimensiones: espiritual, social, psicoafectiva, intelectual e interpersonal. Entonces, la educación rural debe pensarse como el proceso generador de la complementariedad entre lo urbano y lo rural. Esto implica concebir la educación a partir de procesos que dinamicen la satisfacción de necesidades e impliquen la creación de sistemas que provoquen las seguridades vitales de los seres humanos: seguridad afectiva, emocional y cultural; seguridad ecológica; seguridad social; seguridad económica; seguridad energética; seguridad jurídica e institucional; seguridad, soberanía y autonomía alimentaria (Coreducar, 2010, p. 21).

Esta concepción, desde el desarrollo, se orienta hacia un enfoque educativo en el cual se resignifique el papel que cumple la educación en contextos rurales, al valorar al ser humano no solo como quien habita «el resto» según el Dane, sino como un sujeto activo y gestor de sus propias condiciones de vida desde sus diferentes dimensiones humanas. Esta visión, desde lo educativo se desarrolla y complementa en un capítulo posterior.

Escobar (2007) expone que el desarrollo fue formulado por Estados Unidos y Europa posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial y que fue mejorado por las élites y gobernantes del tercer mundo. Para este autor, el concepto de desarrollo se encuentra ligado a generar las condiciones necesarias de producción que permitan altos niveles de industrialización y de urbanización, favoreciendo el crecimiento de los niveles de vida y la adopción de valores culturales «modernos»; sin embargo, esta visión podría verse permeada por intereses capitalistas en los que las personas asumen el papel de productores, dejando en

segundo plano sus características y potencialidades. De otro lado, respecto al concepto de comunidad, Ander-Egg (2005) expone que:

Una comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interactúan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local (p. 34).

Es así como el desarrollo comunitario se dirige hacia la mejora de las condiciones de vida de una población en particular, creando unas circunstancias deseables para todos sus miembros. Zárate (2007), con referencia al desarrollo comunitario, expone:

Desde estos inicios el Desarrollo Comunitario se prioriza como eje fundamental de su quehacer el desarrollo de los sujetos a partir de su participación activa en procesos que, si bien tiene por objeto ofrecer herramientas para satisfacer necesidades, ello no puede ser posible sin la corresponsabilidad de los sujetos en sus propios procesos, partiendo de su dinámica particular y de sus recursos personales para potencializar acciones que conduzcan al crecimiento y desarrollo (p. 198).

El desarrollo comunitario, tiene su origen en la Alianza para el Progreso en los años sesenta. Desarrolla las capacidades de las comunidades

campesinas y urbanas. Busca desarrollar fortalezas en las comunidades de base, promover, construir organizaciones, fortalecer los vínculos entre las organizaciones y sus membresías. El desarrollo de base, fue promovido por las agencias de cooperación y busca desarrollar las capacidades de las organizaciones.

Hay quienes plantean la necesidad de la participación ciudadana como base del desarrollo comunitario, pues consideran que el sector educativo debe transformarse y fortalecer el trabajo en proyectos comunitarios que beneficien a gran parte de la población: «Puede ser una oportunidad maravillosa para surgir lo que viene en el pos-conflicto» [hace alusión a las posibilidades y ciertos beneficios que este proceso pueda traer para las poblaciones y para las personas que han sido víctimas de la violencia] (Víctor, Concepción⁵).

Hernández y Vega (1999) expresan que Simón Bolívar consideraba que «el trabajo y el saber» eran las dos más importantes vías del progreso del pueblo; que tenía claro que Hispanoamérica no era ni Europa ni Norteamérica, y que, como tal, debía abordarse la problemática educacional. Por eso el libertador considero que el deber del congreso de aquél entonces era propiciar la educación popular y cumplir esta obligación con amor hacia los indígenas, campesinos y todas las clases sociales. De ahí que desde hace ya casi 200 años se observa la necesidad de la educación, pero una educación contextualizada a las necesidades de la población, de su entorno y que vaya de la mano

⁵ Don Víctor es uno de los participantes en la investigación.

con los cambios sociales presentes en un tiempo determinado. Las crisis actuales del agro colombiano requieren de un sistema educativo que esté a la altura de los retos del desarrollo rural colombiano y que en realidad atienda las necesidades de la población en aspectos: pedagógicos, sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales y tecnológicos.

En esta línea, las condiciones ideales para generar un verdadero desarrollo comunitario, integran a los actores que movilizan dichas comunidades; personas capaces de reconocer las necesidades y potencialidades de su entorno y garantizar la lógica de la «común unidad» tan necesaria para los territorios rurales. El desconocimiento de los campesinos como sujetos políticos capaces de transformar sus realidades ha limitado la permanencia en los espacios rurales como posibilidad de desarrollo.

La intervención en política de los grupos armados por fuera de la ley, la persistencia de ciertas élites políticas en los gobiernos locales, el desconocimiento del campesinado como actor político, su despojo y desplazamiento forzado, y políticas agrarias sin interés en modificar la estructura de la tenencia de la tierra, han conducido a la conservación de un orden social rural resistente al cambio (PNUD, 2011, p.11).

Es necesaria una educación dirigida hacia el campesinado que permita generar un movimiento social que mejore sus condiciones a partir de la reflexión crítica de sus realidades, más que en la lógica de alcanzar un desarrollo o un progreso. El lograr un desarrollo comunitario que redunde en la pervivencia

de los territorios, pero en condiciones dignas debe ser una de las apuestas de la educación.

Otros puntos de vista consideran que las personas deben aprender acerca del cuidado de su entorno y de los recursos naturales existentes en los territorios, «que aprovechemos nuestra naturaleza, lo que nos rodea, que amemos y cuidemos lo que tenemos para dejar a nuestras familias con esa enseñanza de cuidar, de proteger y de ser una base sólida conservando nuestros recursos» (Rocío, El Peñol). De igual manera, hay quienes plantean que los pobladores desconocen las riquezas con las cuales se cuenta en los espacios rurales y de ahí la necesidad de reconocer dichas potencialidades. En menor número hay quienes expresan que las personas deben conocerse a sí mismas, identificar sus aptitudes y potencialidades y ponerlas al servicio de la comunidad, así como adquirir valores indispensables para la vida; indican que «las personas deben aprender a amarse, hablar del amor, de la autoestima del proyecto de vida personal» (varias personas), haciendo énfasis en la importancia de adquirir y fortalecer valores personales.

El aprender a convivir y adquirir valores que les permitan vivir adecuadamente en comunidad, son otras de las variables destacadas: «Que haya más entendimiento, comunicación, respeto, apoyo, unión, porque la paz también depende de las mismas personas de las comunidades» (Rosalba, San Rafael). Consideran que desde los hogares estos valores deben fomentarse y ya luego en la escuela deben reforzarse como una manera de impactar en las comunidades a través de los jóvenes. En menor número se considera que la educación debe

centrarse en los intereses de las personas y «ayudarles a visionar a dónde quieren llegar y las metas que desean alcanzar», pues en algunos casos no es fácil visionar dichas posturas, en especial en los jóvenes.

La población objeto de investigación, asocia el papel de la educación a procesos formativos y consideran que dichos procesos redundan en el bienestar de las personas, en general, sin hacer distinción entre «los reinsertados», víctimas o personas que no hayan tenido relación con hechos violentos. De otro lado, plantean que la educación debe ser el puente que permita desarrollar habilidades encaminadas a fortalecer la capacidad de autogestión para que afiancen procesos enfocados al alcance de metas comunitarias, hay quienes expresan: «Nos estamos envejeciendo, nos estamos cansando y debe haber quien gestione, que se mueva y que haga lo que nosotros los viejos ya no somos capaces de hacer» (Bernardo, San Rafael).

Una mirada comunitaria favorece la transformación de dinámicas sociales, económicas, políticas, que permitan crear más y mejores condiciones para la población en general. Para el campesinado, el desarrollo comunitario requiere de una formación comunitaria desde los procesos educativos, requiere cambiar lo político por lo comunitario, hablar más de derechos colectivos que de derechos individuales.

Las dinámicas de las comunidades deben partir de la transformación de la educación y es ella, la que debe formar los territorios, no los abogados ni economistas, ni profesionales de otras áreas. Se requiere construir nuevos códigos sociales, pues los existentes no se han

modificado porque la educación no los ha modificado, o las instituciones encargadas de ofrecer educación no permiten que los mismos se transformen. Para dar este paso se hace indispensable fortalecer la institucionalidad educativa rural que está débil y requiere de inversión y compromiso gubernamental para afrontar los desafíos en el marco del posacuerdo. Las instituciones educativas rurales y sus actores deben visibilizarse y alzar su voz ante la necesidad de dichas transformaciones, para que las mismas se gesten al interior de los territorios y de la mano de los actores que vivencian las realidades, quienes conocen los contextos y sus características y posiblemente cuentan con las herramientas y estrategias necesarias para generar transformaciones.

Transformaciones y retos

La educación tiene el gran reto de trascender las fronteras de las aulas de clase y los modelos educativos establecidos que invitan a considerar una visión de desarrollo centrado en las urbes. Se hace necesario fortalecer la visión de desarrollo dentro de los territorios bajo la premisa que es más rentable, desde cualquier punto de vista, quedarse en el campo desarrollando sus proyectos de vida; simultáneamente se hace necesario visualizar propuestas que permitan evidenciar que sí justifica la permanencia, no todo puede quedarse en el discurso, porque se pierde la confianza y la credibilidad y con mayor razón optarían por acomodarse a las costumbres y todo lo que les ofrezcan desde los procesos de desarrollo a nivel urbano, con sus potenciales, problemáticas y limitaciones.

Hasta donde sea posible, es necesario pensar que los docentes que orientan y acompañan los procesos en escuelas rurales trasciendan el aula de clase y proyecten la educación a procesos de producción agropecuaria, mercadeo y comercialización, conservación de los recursos naturales, conservación de fuentes de agua, transformación agroindustrial y valor agregado, asociatividad, y fundamentalmente, educar para el fortalecimiento de potencialidades de los actores rurales, la definición de necesidades de las comunidades rurales, sus contextos y la generación de sus satisfactores. Para ello, se hace necesaria una nueva institucionalidad educativa rural, que fundamente los proyectos educativos institucionales en los planes de vida de las comunidades y planes de vida de los territorios. La educación que trasciende el plan de áreas de estudio y se compromete en el desarrollo de capacidades de las poblaciones campesinas, es una educación que contribuye a la paz.

La expectativa de los pobladores rurales que participan en esta investigación, está dada con relación a los beneficios económicos que pueden recibir en el marco del posacuerdo. Los habitantes rurales que se han beneficiado de ayudas generadas a partir de otros procesos de desmovilización y acuerdos dados entre el gobierno y las llamadas *bacrim* y autodefensas, tienen la expectativa que los beneficios a recibir sean más y mejores para las personas que consideran tienen derecho, al ser víctimas del conflicto armado entre el gobierno y las guerrillas. Esta mirada asistencialista es uno de los principales retos que debe afrontar la educación: pasar del asistencialismo a la organización y gestión comunitaria; superar las condiciones históricas en el campo y el concepto que emerge

bajo una perspectiva patrón vs asalariado o de labor realizada vs pago recibido, en este caso, la labor presenta relación con las formas de violencia de las cuales se ha sido víctima, es una de las condiciones que empobrece la población rural e impide visualizar más y mejores estrategias de desarrollo personal y por el contrario, contribuye a que prevalezca la condición de subordinado; para afrontar esta situación, se requiere de una educación emancipadora, que cambie paradigmas, que se centre en las potencialidades más que en las carencias, en la búsqueda de soluciones y alternativas de intervención, más que en los problemas, que se centre en las personas y no en sus posesiones.

Al abordar el tema de educación, las personas identifican en sus procesos una alternativa de intervención a las necesidades comunitarias, de hecho, son enfáticas en reconocer el papel potenciador que tiene la educación para el desarrollo de las comunidades rurales. El país necesita la articulación y sinergia de entidades e instituciones que llevan trabajando muchos años en torno a la ruralidad, con la convicción de integrar acciones y recursos y además de fundamentarse en una educación pertinente, contextualizada y coherente. En este sentido, dichas instituciones deben tener en cuenta aspectos como:

- Valorar el contexto de los pobladores rurales y otorgarle el significado que se merece, de igual manera velar por la conservación y transmisión de sus costumbres, valores, tradiciones, arraigo, historia e idiosincrasia, como una manera de fortalecer el tejido social y cuidar la pervivencia de las personas en sus entornos.

- La educación debe ser contextualizada y guardar coherencia en todas sus dimensiones; es así que la educación no debe medirse por los mismos estándares al considerar las características sociales, culturales, políticas, económicas, religiosas y ecológicas que marcan al poblador rural. No se trata de jerarquías, se trata de velar por una mirada integradora centrada en el desarrollo de unas comunidades. En los planes de estudio y currículos dirigidos a la población rural debe promoverse la conservación de las fuentes hídricas, recursos forestales, fauna silvestre como una forma de generar conciencia ambiental y sentido de pertenencia por el entorno. Estas propuestas educativas deben basarse en principios como el trabajo en equipo y la asociatividad, dando cabida a apuestas en las cuales se rompa con esquemas tradicionales que afectan de alguna manera el desarrollo comunitario.
- Es necesario promover la implementación de proyectos pedagógicos productivos en las escuelas rurales bajo una lógica de sostenibilidad, en los cuales se involucre a las familias y comunidades en los ciclos productivos garantizando apoyo económico, asistencia técnica, acompañamiento y mercado justo a través de cadenas de comercialización eficaces.
- Realizar un diagnóstico de las condiciones de los habitantes rurales, es indispensable como punto de partida para identificar las acciones a implementar garantizando así que el desarrollo de esas comunidades se gesticione desde su interior y por

ende se atienda a sus necesidades. En esta lógica, la existencia de veedurías ciudadanas juega un papel fundamental, debido a la necesidad de vigilar detalladamente las inversiones, los programas y proyectos que se ejecutan. El establecimiento de indicadores que midan a corto y mediano plazo la satisfacción de los pobladores rurales, garantizará en cierta medida la permanencia de los procesos en estas poblaciones.

- Los proyectos productivos deben incorporar criterios de sostenibilidad y sustentabilidad de las comunidades dirigidas hacia la autonomía productiva, es decir, tomar la decisión frente a qué sembrar, cuándo sembrar, cuánto sembrar, cómo sembrar, para quién sembrar, dónde sembrar y brindar la seguridad productiva en términos de acompañamiento técnico, financiero, de mercado, organización y transformación. Es necesario promover acciones que permitan la tenencia de la tierra entre los habitantes rurales, que redunde en permanencia y estabilidad en el territorio. Los entes gubernamentales juegan un papel importante en esta apuesta, pues no deben limitarse solamente a la asignación de recursos, también deben velar por su sostenibilidad.
- Los programas de educación deben crear una línea especial en las universidades, orientada a que los futuros docentes se acerquen a los contextos rurales y sus características, de esta manera, podrían adquirir conocimientos y desarrollar habilidades propias para estos entornos, favoreciendo la creación de procesos educativos pertinentes y

contextualizados a las necesidades y expectativas de los pobladores rurales. Esto implica preparar a maestros y maestras competentes y con vocación al servicio comunitario y la ruralidad.

- Para reconocer la diversidad territorial y cultural de nuestro país, se hace necesario definir una apuesta departamental educativa que satisfaga las necesidades y expectativas de los habitantes rurales, en tanto sus condiciones de vida. No debe desconocerse la heterogeneidad que rodea a los pobladores rurales, y más aún en el marco del posacuerdo, con nuevos actores poblando el territorio; no es posible aplicar las mismas estrategias con nuevos actores, que tienen sus propias experiencias y saberes de acuerdo a los contextos que habitan y que se hace necesario tener en cuenta al momento de realizar transformaciones.
- Otro factor determinante en la educación rural y en perspectiva del posconflicto armado en Colombia es la institucionalidad. No solamente las instituciones educativas están llamadas a realizar transformaciones; otras tienen como misión aportar al desarrollo y bienestar de las poblaciones rurales y al equilibrio de los territorios articuladas a los procesos que se gestan en estos espacios. Deberá abordarse la educación, no solamente desde los programas de educación formal, sino la integración y articulación de las diferentes educaciones en lógica de bienestar rural.
- Finalmente, la idea de educaciones e instituciones se perfila como una nueva lógica de abordar la

educación. Esta no puede ser planeada, sino realizada a partir de la definición de los planes de vida de las poblaciones y los planes de vida de los territorios. Aquí debe concentrarse el gran reto de la construcción de paz en la ruralidad y en la transformación de los problemas estructurales y culturales que originaron el conflicto armado en Colombia.

Por otro lado, la relación educación-campo-producción-consumo-infraestructura-adequación de tierras viene dada desde el mandato constitucional y para las poblaciones campesinas e instituciones que se crean directamente relacionadas con ellas, se generan los vínculos y se determinan los campos de acción. Luego no es novedad que existan proyectos educativos que articulen estos campos e instituciones para que funcionen en red. La novedad es encontrar que aún existen muchas regiones donde estos lazos no están creados, ni existen proyectos en marcha que integren trabajos productivos conducentes a la soberanía alimentaria de las poblaciones campesinas y al ejercicio de soberanía de Estado en función de la dignidad y libertad de los pueblos, tales casos como la Guajira y el Cauca, donde la ausencia estatal ha generado desequilibrio entre las dinámicas sociales en diversas esferas.

La educación es un agente potenciador del desarrollo social y comunitario y como tal debe asumirse en el proceso del posacuerdo, no limitando su alcance únicamente a quienes decidan dejar las armas, sino abarcar la población colombiana y especialmente a la población rural en general. Puede ser que la educación no

se asuma como gran protagonista en los procesos de paz, pero con seguridad puede afirmarse que es la estrategia adecuada para mediar entre sus actores y alcanzar los objetivos por los cuales se ha generado conflicto.

Conclusiones

La educación tiene un papel protagónico en el posacuerdo, papel que no ha sido reconocido de manera natural por los actores rurales. Uno de los principales retos de la educación, es ser reconocida como eje articulador y elemento primordial por los habitantes rurales en este nuevo escenario.

Si bien es cierto que en el panorama nacional se habla de posconflicto, después de realizar este proceso investigativo se reafirma la concepción de que el término adecuado a utilizar es posacuerdo, lo cual implica el período de tiempo dado después de la firma de unos acuerdos. El conflicto es inherente al ser humano y, por ende, los conflictos estarán dados se firme o no un acuerdo. La existencia del conflicto no implica la existencia de manifestaciones de violencia, pero estas premisas deben ser comprendidas por los pobladores rurales y la mejor manera está representada en los procesos formativos.

Los efectos de la violencia aún se hacen evidentes en los relatos de los pobladores rurales; se hace necesario articular acciones en pro de la adquisición de aprendizajes y vivencia de valores sociales que permitan en estos actores superar la mirada de dolor y disponerse hacia los posibles acuerdos a los cuales se llegue entre el gobierno y los grupos al margen de la ley que decidan vincularse a los llamados procesos de paz.

En particular, para las poblaciones rurales, la tarea educativa es mucho más compleja en tanto se requieren cambios en las estructuras de poder y en las dinámicas de las poblaciones en torno a sus posiciones y decisiones frente a la vida, el mundo y las culturas. Por ello, las acciones de la educación deben ser integrales y pertinentes a las dinámicas de todos los actores en sus contextos, esta es una estrategia para la no repetición de condiciones que pudieran generar nuevos brotes de violencia. Una educación transformadora que desarrolle el pensamiento crítico de los estudiantes y un desarrollo endógeno de las comunidades, pueden ser la clave.

Para lograr lo anterior se requiere un nuevo enfoque en la concepción del sistema educativo, del enfoque de desarrollo y de la estrategia de planeación para satisfacer las necesidades de las poblaciones rurales. Un legado histórico permanece en las estructuras sociales, económicas, culturales, políticas, religiosas y ambientales que desataron la violencia en Colombia y debe ser allí donde se centren las nuevas dinámicas de la educación rural. Es claro que varios elementos se desprenden del conflicto armado en el país, como las limitaciones para la participación política de las poblaciones rurales, los roles de exclusión, la discriminación e invisibilización en las dinámicas activas de la construcción del Estado, la nación y el país.

La educación no debe reducirse a los actores desmovilizados posterior a la firma de los acuerdos, la educación tiene un papel reparador para la comunidad en general y un papel histórico para la reconstrucción del país. Los procesos educativos deben involucrar

acciones integradoras que permitan superar esta mirada reduccionista a la firma de un acuerdo, no significando con esto que sea algo simple y coyuntural. Expresamos que la educación tiene la gran tarea de educar a las poblaciones en general, en despertar su humanidad para habitar humanamente la tierra, hablamos de emprender y sostener en la ruralidad una pedagogía del amor, la esperanza, la indignación y la libertad.

Superar en la población la expectativa asistencialista en el marco del posacuerdo, es uno de los retos innegables de la educación. Los pobladores rurales esperan las ayudas y los beneficios que traerá consigo la firma de los acuerdos en La Habana, tal y como ha sucedido con otros procesos, como con las autodefensas; esta condición de los pobladores cuya expectativa está dada en la reparación económica, impide emprender iniciativas en pro del desarrollo comunitario. La educación, como eje de las acciones sociales, debe favorecer el papel potencializador de los individuos y favorecer procesos de articulación comunitaria que redunden en el bienestar de los habitantes rurales.

Entendemos que el conflicto es inherente al ser humano y, por ende, los conflictos de tipo social, económico o político entre otros estarán dados de firme o no un acuerdo. La existencia del conflicto no implica la existencia de manifestaciones de violencia, pero estas premisas deben ser comprendidas por los pobladores rurales y la mejor manera está dada en los procesos formativos. Pero, de otra parte, hemos comprendido que las violencias son directas, culturales y estructurales y que las tres son motivo del

conflicto armado en Colombia. El conflicto armado es el resultado de un acumulado colonial que aún nos acompaña y de una serie de estructuras, infraestructuras y supraestructuras que hacen parte de la formación de las instituciones que lideran (gobiernan el país) y que al mismo tiempo han reproducido un sistema de ideas, de técnicas y de servicios que, finalmente, son causas del conflicto armado en nuestra sociedad.

De otro lado entendemos que, tras la firma de los acuerdos con las insurgencias y otros grupos armados, vendrá un largo y complejo período para instalar las bases y las instituciones que pondrán en marcha la logística para el cumplimiento de los acuerdos y, sobre todo, asegurar la no repetición de las acciones armadas. Pero la exigencia de las poblaciones campesinas es el reconocimiento de derechos y la verdadera construcción de un proceso de paz. Esta construcción de paz deberá estar soportada de un «paradigma de paz» que trascienda las dinámicas del desarrollo entendido como crecimiento económico, o disfrazado en el concepto de progreso.

De esta perspectiva se desprende la necesidad de plantear otro enfoque de escuela y sociedad, otro enfoque de pedagogía y didáctica que desarrolle capacidades en los sujetos activos de aprendizaje y los orientadores de la educación. ¿A qué cambios están dispuestos los educadores y las instituciones de educación rural? ¿Qué nuevas pedagogías están dispuestas a practicar?

Ahora se trata de un nuevo período en la construcción del Estado colombiano, que permita la superación de las lógicas de exclusión de las poblaciones rurales y los

encuentros de estas con la sociedad colombiana. Un nuevo período de inclusión reclama la participación activa de los ciudadanos rurales, convertidos ellos en protagonistas de la historia y en constructores de su desarrollo, en equilibrio con los territorios que habitan. Esto supone otro sistema de ideas, técnicas y servicios, y creemos que esto no podrá hacerse de forma equilibrada y equitativa, si la educación no asume su compromiso político con esta nueva fase de la historia colombiana. Este es el gran paso que se espera en los procesos sociales, para que se consoliden los acuerdos de paz y la reconstrucción de la vida rural del país.

Los efectos de la violencia aún se hacen evidentes en los relatos de los pobladores rurales; se hace necesario articular acciones en pro de la adquisición de aprendizajes y vivencia de valores sociales que permitan, en estos actores, superar la mirada de dolor y disponerse hacia los posibles acuerdos a los cuales se llegue entre el gobierno y los grupos al margen de la ley que decidan vincularse a los llamados procesos de paz.

Una necesidad sentida de los pobladores rurales es participar en todas las acciones que en materia de educación se adelanten en sus territorios, independientemente de si dichas acciones se emprenden o no en el marco del posacuerdo. Una educación contextualizada, que atienda a las necesidades de los pobladores rurales y vele por una formación centrada en el desarrollo comunitario debe ser una prioridad estatal.

Superar en la población la expectativa asistencialista en el marco del posacuerdo, es uno de los retos innegables de la educación. Los pobladores rurales esperan las ayudas y los beneficios que traerá consigo

la firma de los acuerdos en La Habana, tal y como ha sucedido con otros procesos como con las autodefensas; esta condición de los pobladores cuya expectativa está dada en la reparación económica, impide emprender iniciativas en pro del desarrollo comunitario. La educación como eje de las acciones sociales, debe favorecer el papel potencializador de los individuos y favorecer procesos de articulación comunitaria que redunden en el bienestar de los habitantes rurales.

En el aparte transformaciones y retos se aprecian los principales aspectos que deben ser tenidos en cuenta y abordados desde la educación.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* (2.^a ed.). Buenos Aires: Lumen.
- Arias Giraldo, J. M. (2006). Editorial: Acerca de la calidad, pertinencia y flexibilización de la educación en el medio rural. *Conversaciones Pedagógicas*, (2), 7-9. Recuperado el 19 de agosto de 2016, de: <http://www.uco.edu.co/investigacion/fondoeditorial/revistas/pedagogica/Documents/Revista%20Conversaciones%20Pedag%C3%B3gicas%2002.pdf>.

- Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo Colombia 2014-2018: «Todos por un nuevo país»* (tomo 1). Bogotá: El Departamento. Recuperado el 21 enero de 2017, de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>.
- Coreducar (Corporación Nacional para la Educación Rural). (2010). Conclusiones y propuestas (III Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín 8, 9 y 10 de julio). Recuperado el 18 de septiembre de 2016, de: http://coreducar.org/Documentos/Memorias_3er_Congreso_Nacional_Educacion_Rural_10_Coreducar.pdf.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana. Recuperado el 15 de septiembre de 2016, de: <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria; Antrazyt; Unesco. Recuperado el 28 de agosto de 2016, de: https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf.
- Fisas, V. (2010). Introducción a los procesos de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (12). Recuperado el 4 de septiembre de 2016, de: http://escolapau.uab.cat/img/qcp/introduccion_procesos_paz.pdf.

- Fisas, V. (2014). *Anuario de procesos de paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau; Icaria. Recuperado el 4 de septiembre de 2016, de: http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/anuario-procesos-de-paz-2014.html.
- Hernández, R. y Vega, E. (1999). *Historia de la educación latinoamericana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ibáñez, A. M. y Jaramillo, C. (2006). Oportunidades de desarrollo económico en el posconflicto: propuesta de política. *Coyuntura Económica*, 36(2), 93-127. Recuperado el 4 de septiembre de 2016, de: <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/952>.
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado el 4 de febrero de 2017. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13>.
- Macedo, B. (2005). *El concepto de sostenibilidad*. Santiago: OREALC/Unesco. Recuperado el 7 de febrero de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162177s.pdf>.
- Novoa Barrero, A. (2008). Retos para la educación en el cambio rural. *Altablero*, (45). Recuperado el 8 de febrero de 2017, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-168340.html>.

- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2011). *Colombia rural: Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá: El Programa. Recuperado el 21 enero de 2017, de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_resumen_low.pdf.
- Zárate, M. (2007). Desarrollo comunitario. En R. Serrano y J. Gómez del Campo, *Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario*. México: Plaza y Valdés.



POLIFONÍAS RURALES II: UNA DISONANCIA INADVERTIDA EN POLIFONÍAS RURALES I.

Frontera invisible entre lo oficial y lo privado en la
prestación del servicio educativo en contextos rurales

Fabián Alonso Pérez Ramírez*;
Elvia Patricia Arango Zuleta**;
Elkin Alonso Ríos Osorio***

¿Por qué *polifonías en educación*?

En la introducción de este libro se habló acerca de una obra sinfónica en la que se pueden diferenciar *introito*, *crescendo*, *allegro*. Pues bien, de las partes siguientes en esta composición, llegamos a este apartado con las voces de los diversos participantes, comparadas con notas musicales y versos con distinta tonalidad, expresas en los rasgos distintivos de los enfoques y la profundidad de las reflexiones en aspectos educativos, políticos y socioculturales en los que convergen textos

* Docente de la Facultad de Educación e integrante del grupo de investigación SER. Correo electrónico: fperez@uco.edu.co.

** Docente de la Facultad de Educación e integrante del grupo de investigación SER. Correo electrónico: earango@uco.edu.co.

*** Docente de la Facultad de Educación e integrante del grupo de investigación SER. Correo electrónico: erios@uco.edu.co.

humanos, académicos y sociopolíticos, presentados especialmente a partir de una mirada desde el sector privado al papel del Estado en la educación del medio rural, complemento de la mirada que, desde el sector denominado público u oficial se hiciera al mismo tema y que fuera recogido en «Polifonías I».

En ese sentido, el propósito principal en esta sección es poner en interlocución las voces de los directivos coredianos con algunas voces de los docentes formadores. Así será posible identificar y enfatizar algunos planteamientos con bemoles y sostenidos en la ejecución dentro de la misma escala musical, lo cual testimonia la riqueza del proceso. No obstante, antes de hacerlo, una breve conceptualización acerca del título del capítulo.

Este texto, polifonía en educación, es una comparación con el significado atribuido por Hoppin (2000), para quien, refiriendo el significado desde la música, se trata de una disposición a tres voces con las que se logra un estilo de creación apropiado para la canción profana; es un canto a solo, por encima del tenor. A partir de este significado es posible exponer una comparación que refleja la siguiente tensión de tenores, identificada por:

- a) Las voces de los directivos coredianos quienes, a su vez, traen las voces de las personas de los territorios rurales donde interactúan y de sus consecuentes particularidades; con ello, la expresión de sus experiencias con los cuerpos práticos y epistemológicos que las sustentan. También entran aquí las voces de los docentes responsables de los seminarios en el eje de investigación, motivador de esta experiencia.

- b) Un carácter profano, por cuanto las personas de los territorios rurales afrontan y confrontan la insatisfacción de necesidades de distinta índole, lo cual afecta la concreción de una vida digna. Al mismo tiempo, desde lecturas externas por parte de instituciones estatales y no gubernamentales, se hace un acercamiento a sus demandas y se les plantea el diseño y desarrollo de propuestas no siempre acordes con sus requerimientos.
- c) La importancia de conocer el ritmo para cantar apropiadamente, lo que, comparado con esta experiencia de educación en el medio rural, atañe al estilo. Es decir, la generalidad de una región, un país o un departamento, no niega la especificidad y relevancia de los valores y de los contextos específicos en la configuración y consolidación de las comunidades dentro de sus territorios. Por eso, los valores dentro del contexto son tan importantes para comprender las comunidades, como es el ritmo para conservar la melodía (Anglés, 1958).
- d) Una canción profana, en la que las experiencias de los maestrantes son las melodías y armonías que retratan situaciones de vida de las comunidades; y es eso lo que la hace profana: no son las voces de cada persona de la comunidad, por tanto, no es recogida su necesidad a plenitud, como tampoco son pertinentes las acciones del Estado con relación a cada comunidad.
- e) Las dinámicas de vida de cada comunidad dentro de su territorio, con aquello que le

particulariza por encima de decisiones y acciones que las desconoce, o en el mejor de los casos, las convoca a ejecutar acciones ajenas a sus intereses y potencialidades. Asimismo, está el Estado, con directrices generalizadoras que, en la práctica, desconocen las heterogeneidades territoriales.

En esta textura musical, suenan múltiples voces melódicas al mismo tiempo, en gran medida independientes entre sí, con ritmos diversos e importancia similar, sin embargo, en ellas se advierte una armonía globalizada.

Polifonía es un término que también ha hecho carrera en literatura, especialmente a partir de Mijail Bajtín, hacia comienzos del siglo xx para designar variedad de voces dentro de una misma obra. Este lingüista y filósofo social de Rusia estudió cómo, en ciertas novelas, cada uno de los personajes expresaba su manera de entender la realidad y concluyó que el «yo» del discurso es siempre social. Refiriéndose a la obra artística, destacó el papel del medio en la construcción del significado, lo que, en términos de una educación pertinente para el desarrollo de los territorios, permite destacar la importancia de los valores y contextos.

Lo anterior permite subrayar el papel de las experiencias, los conocimientos, las costumbres y los valores presentes en la sociedad, en lo que las personas construyen como ideología inherente a la expresión. De ahí que un texto de Bajtín (o esta manera de contar lo vivido en Maestría) resulte en una polifonía que deja ver la interrelación entre la

ideología y el sistema lingüístico. Y en esa polifonía se conjugan el «yo» social y el lenguaje público, tal como en las polifonías caben los discantos, técnica medieval en la que los tiempos y los compases juegan un papel importante para percibir y apreciar la diversidad de ritmos en dos o más melodías simultáneas, ya de manera planificada o improvisada, como se lee en Hoppin (2000, pp. 237-238). Y eso fue la Maestría con los participantes de la mencionada institución: una concurrencia de prácticas —administrativas, directivas académicas y coordinadoras del proceso de formación de estudiantes—, con distintas miradas y posturas confesionales y académicas, previstas e imprevistas, planificadas y sorprendidas, expresivas de la diversidad de personas, comunidades e intereses coexistentes en la comunicación y en la vida misma.

Las «Polifonías rurales II» son antecedidas por dos elementos. El primero es la investigación *Análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño*, iniciada en 2014 a partir del trabajo permanente del grupo Servicio Educativo Rural (SER), con el propósito de comprender las realidades educativas en contextos rurales y pensar posibles alternativas de solución a los retos identificados, entre estos, la necesidad y urgencia de reflexionar y emprender acciones acerca de su especificidad, cada vez más diluida e invisibilizada. Este trabajo puede consultarse en el libro *Ensayos sobre educación en la escuela rural* («Conversaciones Pedagógicas»).

El segundo antecedente está en el marco del proceso formativo de la Maestría en Educación, en el cual, los maestrantes inscritos en la línea de investigación

Educación en el Medio Rural, a partir de diferentes lecturas, y especialmente de la ponencia *Análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño*, reflexionaron y escribieron con base en sus vivencias y perspectivas; plantearon 10 textos pedagógicos que dieron origen a «Polifonías I», capítulo de libro que recoge las narrativas de los maestros rurales en torno a las problemáticas, tensiones y opciones frente a los desafíos que día a día se les presentan en campo. En este texto, las reflexiones alcanzadas se extienden y nutren con las voces de los maestros rurales, fruto de sus experiencias cotidianas. El alumbramiento de «Polifonías rurales I», partió de un ejercicio en el que «los maestros aceptando la invitación, alcanzaron un nivel de lectura y escritura crítico pragmática» (Pérez, 2016, p. 87). Estas se componen de dos movimientos: el primero «a la manera de una aproximación histórica, el *órganum* de la educación rural en Colombia; que permitió poner sobre la partitura del tiempo, algunos bemoles por los cuales han transitado la escuela y el maestro rural» (Pérez, 2016, p. 87). Y un segundo movimiento en el que

El abordaje de la trama textual responde a una perspectiva EMIC (desde los actores) ya que se recoge a manera de vibrato las diversas voces de los maestros rurales que, al escribir sus reflexiones (...) logran interpretaciones contrastadas canto-contra-canto, con las expuestas en la ponencia, consolidando un entramado de sonidos, voces, timbres, matices, tonos y silencios (Pérez, 2016, p. 102).

Las «Polifonías rurales I» transitan por la partitura de aquellos maestros oficiales, pertenecientes al sistema colombiano de educadores y esto les da un

matiz particular, ya que, su voz, no es solo suya, no es la singularidad de Cecilia, Esleny, Marcy o Alejandro quien habla, sino que, su voz, es la voz del maestro oficial, representante y perteneciente al sistema educativo público en uno u otro decreto (2277 de 1979 o 1278 de 2002). El primer decreto define condiciones de ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los docentes en distintos niveles y modalidades; declara quién es un educador oficial y lo atinente a la prestación de servicios en entidades oficiales del ámbito nacional, departamental, distrital, intendencial, comisarial o municipal. El Decreto 1278 (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2002) modifica varias condiciones, entre ellas, el ingreso a la carrera administrativa, el concurso de méritos, la superación del período de prueba, y los criterios de estudio y experiencia para el ascenso en escala salarial, entre otros. Cuando estos maestros hablan, también habla el *sistema educativo oficial*, con sus fisuras, aun en medio de las resistencias a esas fuerzas encontradas a las que se ve arrojado el maestro; finalmente, quiéranlo o no, representan la fuerza motriz del sistema educativo.

En ese punto de quiebre, en esa disonancia inadvertida en las primeras polifonías rurales, tienen nacimiento estas «Polifonías rurales II», centradas en las voces en 21 maestros de la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi), de 23 que iniciaron el proceso formativo de la Maestría en Educación, en la línea Educación en el Medio Rural. En el marco de este proceso formativo, antes de continuar con la disonancia inadvertida, se destaca esa segunda invisibilidad fronteriza entre lo oficial y lo privado en la prestación del servicio educativo en contextos rurales.

El quiebre está marcado por una segunda invisibilidad en los contextos de la educación rural y es que, en estos sectores, se presentan profundas divergencias entre quienes prestan un servicio educativo oficial y aquellos que ofertan una asistencia educativa por prestación de servicios (privado), por contratación.

Por lo expuesto, el centro son ahora los sostenidos y bemoles del proceso formativo de este grupo de maestros rurales coredianos, para identificar las intencionalidades que dieron compás al pentagrama que configuró la articulación formativa en los seminarios de investigación y taller de línea, dirigidos respectivamente por los docentes Elvia Patricia Arango Zuleta y Fabián Alonso Pérez Ramírez durante los cuatro semestres del proceso formativo de la Maestría en Educación en la Universidad Católica de Oriente. Estos compases fueron especialmente con sostenidos y bemoles, como expresan estos maestros:

El caso de la oferta estatal para la educación rural (...) en la atención a preadolescentes, adolescentes y jóvenes campesinos, con deseos de continuar su proceso formativo en los niveles de educación básica y media, en los últimos 21 años ha contado con el apoyo financiero al menos para cubrir los componentes básicos de la canasta educativa. Su ejecución se ha dado mediante contratos con instituciones educativas privadas que se han especializado a lo largo del tiempo para hacer educación rural. Su permanencia en el tiempo ha estado supeditada al cumplimiento de requisitos de idoneidad, y mediante su participación y clasificación en banco de oferentes (Berrío, Vaca y García, 2016, p. 1).

Sostenidos

En el pentagrama el sostenido indica el aumento de la altura de la nota en un semitono; para educación en el medio rural diremos que es el aumento en semitono y tonos completos, de los requerimientos, los logros y las discusiones en torno al tema que nos convoca; en esta obra son presentados de la manera más secuencial posible para que sea el lector quien juzgue estas modificaciones en la armonía y melodía.

Buscando armonía

Debería manejarse una educación rural apta para el contexto, al igual que para las comunidades afrocolombianas y comunidades indígenas, en el aspecto cultural, no se pueden unificar cosas porque es lógico que todo sea diferente (...). El panorama que se observa en Colombia es un aumento de la pobreza en una alta concentración de tierra, bajo nivel educativo, altos niveles de exclusión social y muchas más situaciones que persisten en ubicar a los pobladores rurales en una posición vulnerable (Puerta, Bedoya y Suárez 2016, p. 4).

Efectivamente en la lectura de contexto, se evidencia la brecha existente en la atención educativa a la población rural en términos de equidad, pertinencia y calidad. Situación reflejada en las políticas educativas nacionales de corte economicista y centralista que gradualmente han debilitado las buenas intenciones plasmadas en la Constitución Política de Colombia, artículo 67 y en la nueva ley general de educación, en sus artículos 1, 3 y 64 (Berrío, Vaca y García, 2016, p. 1).

Considerar una educación apta para determinado contexto entraña riesgos como la atomización de propuestas que aún, bien estructuradas, pueden resultar ajenas para las comunidades, a menos que sean consultadas, gestionadas y puestas en marcha de manera conjunta. Actuar para alcanzar potenciales mayores logros, al igual que mejores resultados efectos, exige considerar las maneras de educar en la cultura particular y sostenerla sin desvincularla de la globalidad en que se halla inmersa, y en ello es clave reconocer, visibilizar, proteger e impulsar interacciones para que esas diferencias tengan cabida en la unidad nacional llamada país. Al mismo tiempo esta posibilidad implica desafíos relacionados con las tendencias del contexto global, del que somos parte, queramos o no.

Las lecturas de contextos aportan al reconocimiento de pluralidades y singularidades en las configuraciones de los territorios, las regiones, zonas y culturas en el mismo país, de ahí que, el señalamiento de *brechas*, por una parte, destaca la visión paradigmática de un tipo de relaciones, prácticas e ideologías dominantes, y por otra parte, explicita las disonancias entre lo que se dice y se hace, entre lo que se declara y establece, distinto de lo que se realiza y de las maneras de concretarlo. Son faltas de correspondencia a propósito de una normatividad, que mientras aboga por la equidad y la pertinencia como algunos criterios de calidad en la práctica, se distancia al desconocer singularidades.

El modelo económico impuesto y las directivas de la educación nacional, están abriendo aún más la brecha en términos de inequidad, pues se pierde todo el reconocimiento real que se le debe dar

a los estudiantes rurales desde su contexto, sus idiosincrasias, necesidades y potencialidades, porque no es lógico que un estudiante deba saber lo mismo que el urbano, ¿qué sentido tendría eso? y ¿qué beneficios le traería?, cuando se debe enfatizar en que ellos procuren desarrollar sus proyectos de vida al lado de su terruño, eso implica que al enseñarle cosas que tengan que ver propiamente con lo citadino, se pierde lentamente toda su tradición (Puerta, Bedoya y Suárez, 2016, p. 3).

Los testimonios hasta el momento citados exponen las brechas persistentes, y es que hablar de educación en el medio rural es al mismo tiempo exponer la presencia de etnias que, pueden tener cabida en el territorio, pero cuyas prácticas y estilos de vida exigen conversación con aquellos con quienes coexisten y comparten sus nichos vitales. En ese sentido, una alternativa para superar la tensión puede considerarse en una educación que prolongue las especificidades étnicas dentro de una concepción común de territorio, amparada por la legislación nacional. Quedarse con unos conocimientos específicos abona para la permanencia en el entorno, pero su complementación con el conocimiento aplicable en otros contextos, hace propicias las oportunidades de participación.

La ruralidad en la región del Oriente de Antioquia, se caracteriza por su diversidad; espacios en los cuales, de acuerdo con la percepción de algunos estudiantes, se cuenta con pocas oportunidades de aumentar los ingresos económicos y tecnificar los sistemas productivos debido al alto costo de los mismos; sumado a lo anterior, son escasas las instituciones en cuya formación básica, media y

superior se incluyan acciones en pro de adquirir aprendizajes orientados al agro atendiendo a las necesidades de los entornos rurales. Las dificultades evidenciadas en el gobierno nacional y departamental para formular políticas agrarias pertinentes y favorecer procesos de educación incluyentes para los habitantes rurales, generan en los mismos, desarraigo, desesperanza, falta de credibilidad en los procesos y por ende abandono del contexto rural. Podría afirmarse que la educación que se ofrece desde las entidades gubernamentales es pertinente y contextualizada a los entornos (Duque, Motato y Bedoya, 2016, p. 1).

A partir del testimonio anterior, cabe preguntarse si la diversidad es condición para viabilizar el ingreso económico o su incremento, toda vez que, en los discursos nombrados como inclusión, se delinean orientaciones para marcar las interacciones, el reconocimiento, las relaciones, los niveles de participación y la permanencia en el territorio. Es el trasfondo, aunque esa es la expresión de los autores, está en juego el respeto a la idiosincrasia, al ejercicio de los derechos y a la vida digna. Las conquistas asociadas a las normativas, no significan vencimiento de las situaciones afrontadas por las personas.

Afinación de voces

Los maestrantes entonaron notas dentro de compases comunes mientras leían sus experiencias pasadas y presentes. De sus reflexiones, miradas y expresiones emergieron puntos de análisis que recrudescen estados radiográficos del medio rural, de sus comunidades y condiciones, especialmente al pretender homogeneizar

sus diversidades, las mismas que también pueden ser leídas en clave de oportunidad. En ese sentido, cabe diferenciar los mecanismos de regulación y control establecidos y materializados por el Estado, puestos ante la legitimidad de los procesos y las maneras como las comunidades se organizan, administran y enriquecen, para dar lugar, no solo a propuestas educativas centradas en sus potencialidades y necesidades, sino a tradiciones asociadas con una pedagogía social, convertida en señal de continua problematización y accionar en busca de transformación de realidades. Una muestra es que

En estos procesos de contratación de instituciones prestadoras del servicio educativo para población rural, especialmente para los niveles de básica secundaria y media, se han dado dos modalidades después de la Ley General de Educación, [una por medio] de los denominados modelos flexibles reconocidos por el MEN, y [otra] contratados por los entes territoriales, con el aval desde el nivel central, desde el denominado per (equipo del MEN responsable de la educación rural). Desde allí se controlan algunos de los componentes de la canasta educativa. La otra modalidad corresponde a la experiencia de Antioquia, que desde el nivel departamental ha logrado mantener independencia y cofinanciación para contratar las entidades prestadoras del servicio, a quienes se les concede responsabilidad administrativa y académica para operar sus proyectos educativos rurales (Berrío, Vaca y García, 2016, p. 1).

En las tensiones señaladas pueden apreciarse otras aristas: a) distintos intereses expresos en el reconocimiento de capacidades diferenciales en los

estudiantes, en las comunidades y los territorios, al igual que el compromiso en las acciones educativas y pedagógicas de las instituciones y los sistemas de educación; b) la medición practicada por medio de la evaluación, en tanto determinante social, que ha acogido y acoge los criterios predominantes en cada momento acerca de la calidad de su educación en el panorama escolaridad, y sus múltiples vínculos con otros sectores y sistemas del orden económico de los países; y c) la implementación de estrategias de descentralización con escasos recursos, lo que por un lado centra en sistemas anquilosados de gestión, y, por otro, lleva a cuestionar si el centro de la educación es el sujeto o el conjunto de circunstancias requeridas para brindar ese servicio, cuando quizá lo necesario es buscar equilibrio entre ambas cosas y las variables que las caracteriza.

Los modelos educativos flexibles han sido una alternativa que permite llevar educación pertinente y de calidad a las zonas dispersas del país y como tal el Sistema Educativo para el Trabajo Asociado (Seta) imprime su sello y con el apoyo de los tutores adelantan los procesos formativos en estos espacios. Las estrategias, los materiales, los enfoques (...) invitan a asumir una nueva comprensión de lo que implica la educación rural desde las voces de quienes cohabitan estos espacios y orientan a los estudiantes en este proceso educativo (Puerta, Bedoya y Suárez, 2016, p. 2).

Bemoles

En el pentagrama, el bemol indica la disminución de la altura de la nota en un semitono; para educación en el medio rural diremos que es la disminución en

semitono y tonos completos, de las decisiones, apuestas y acciones en torno al tema que nos convoca. En esta obra son presentados de la manera más secuencial posible; ya el lector juzgará la armonía y melodía.

Vale la pena decir que el problema de la educación rural en cuanto a calidad y pertinencia no pasa por el perfil profesional de los maestros, en el informe [Qualificar-Coredi] se consigna que el 84 % de los directivos y docentes tienen formación académica como profesional, licenciado o con postgrado y un 16 % presenta formaciones como normalista superior, técnico o bachiller pedagógico. La situación pasa más por las orientaciones e inducciones de las secretarías y el MEN, los docentes que participaron de la estrategia deben responder a la dinámica académica de la sede central normalmente de la cabecera municipal (Mejía y Urrea, 2016, p. 4).

La calidad de la educación y las dificultades para lograrla debido a tensiones no resueltas, se convierte en tema recurrente del cual surgen inquietudes cuyas respuestas podrán ser una sucesión de interrogantes; por ejemplo, entendida la educación como práctica social amplia, ¿qué connota «educación rural»?; ¿quién/es le ponen calificativos, a partir de qué referente, con qué propósito e intereses?; ¿cuáles son y pueden seguir siendo las implicaciones de naturalizar una «educación rural» en lugar de referir, por ejemplo «educación en el medio rural»?

Tomar posturas conscientes y consecuentes con las circunstancias sociales de las que se es parte, es uno de los desafíos endilgados a la educación, mas, ¿cuál es la perspectiva en que el gobierno direcciona esa acción?

¿Por qué se sigue señalando en la formación docente una de las mayores responsabilidades en cuanto a la pertinencia de la educación, en este caso para el medio rural?, ¿no es acaso volver a una mirada del currículo paramétrico de procesos cuestionados por nosotros en los estándares de medición? ¿Qué hace que llegemos a cuestionar la actividad operacionalizada y no la intención de la acción global? ¿Qué ha hecho en nosotros la educación que no advertimos sus efectos en nuestras distintas maneras de discurrir?

Hablar de la calidad de la educación en el Oriente antioqueño, desde una perspectiva rural público privada, permite el escenario para plantar una visión sobre lo que realmente es calidad, desde qué punto se está observando y cuáles son sus indicadores, son situaciones que a diario atañe a la comunidad educativa. En el imaginario gubernamental superar una prueba de Estado con un puntaje determinado permitiría decir la calidad de la educación es bueno o que no lo es, pero en la mayoría de las ocasiones solo dirigen su mirada a aquellos resultados sin detenerse a pensar en los antecedentes de dicha situación (Puerta, Bedoya y Suárez, 2016, p. 2).

A las diferencias anteriores se agrega la conjugación entre los requerimientos de los diversos territorios y las cualidades de la formación de maestros, así como la ausencia de continuidad en las decisiones, proyectivas y materialización de políticas educativas en el medio rural, las cuales, exigen además de pertinencia educativa para este medio, la construcción de un asiento epistemológico y contextual que aporte para afrontar y transformar las circunstancias en distintos territorios. En consecuencia, se advierte un nexo entre

el tema de calidad y los intereses, de distinta índole, expresos e implícitos en la misma.

La educación (...) sufre del dilema de ser una esperanza para la transformación de la sociedad y al mismo tiempo se usa para el servicio de los intereses del poder económico del mercado que la ha convertido en un producto más de consumo, constituida en un instrumento para el control social. Se pueden mencionar algunos elementos de inequidad:

- Generalmente se trata de aplicar los mismos modelos aplicados en la educación urbana.
- Los docentes cuentan con menos calidad y cantidad de recursos para las actividades pedagógicas.
- Se presenta mucha rotación entre los docentes que no encuentran motivación para desarrollar un proyecto de vida, que garantice la calidad y continuidad de los procesos educativos (Álvarez, Calle, Osorno y Giraldo, 2016, p. 1).

La reproducción de elementos sociales y culturales o la propuesta de modelos alternativos a partir de la mirada crítica a las realidades, también presentan bemoles, y es que ambas acciones tienen en común la comunicación y el lenguaje, ambas ajustadas a los intereses y parámetros de los grupos y las comunidades donde circulan; de ahí, las tensiones irresolutas entre comunidades, normativas y decisiones estatales.

Canto contracanto

El canto contracanto en música es la implicación de procesos psíquicos y anímicos para lograr una

organización sensible y lógica de sonidos y silencios que se combinen coherentemente; para ellos son fundamentales la melodía, la armonía y el ritmo. Es lo que se pretende en esta polifonía.

El propósito no es exponer la visión desesperanzada de los maestros rurales que se encuentran vinculados a CoreDi, por el contrario, sus múltiples vivencias permiten que sean versátiles en la labor docente y que su persistencia en los procesos adelantados en la institución den cuenta de su amor y pasión por las acciones emprendidas; se trata más bien de poner en escena, las diferencias y contradicciones que viven en su cotidianidad y la desigualdad que en muchos casos les golpea por pertenecer a un sector o a otro. Sus voces parecen ahogarse ante la impotencia de generar cambios notables en diferentes espacios y llegar a quienes imparten, ordenan y ejecutan sin adentrarse en las realidades de los territorios, de los estudiantes, de los maestros y de las comunidades. Cabe preguntarse entonces: ¿cuál es el concepto de desarrollo rural del Gobierno? ¿Acaso hay un desarrollo rural cuando no se otorga el papel protagónico que merece la educación y sus actores? (Duque, Motato y Bedoya, 2016, p. 5).

Esta reflexión clarifica el lugar desde donde los maestros coredianos están hablando, voceros propositivos que más allá de plantear un pliego de peticiones y quejas ya repetidas (y en muchas ocasiones ignoradas), se las arreglan día a día para superar las condiciones adversas que enfrentan. No obstante, las preguntas que hacen no van dirigidas a un desarrollo rural y a un gobierno abstractos, estos se encarnan en personas de carne y hueso, en organizaciones, en

acciones u omisiones que determinan la educación rural. Así, continúan en su reflexión:

Como aspecto fundamental, queremos reflexionar sobre los procesos formativos de los docentes, desde los cuales nos surgen varios interrogantes: ¿en realidad los docentes rurales estamos llevando a nuestras comunidades a través de la educación, los elementos que se requieren para que sus habitantes mejoren su calidad de vida? ¿Nos creemos agentes rurales que propendemos por [sic] cambios positivos en la comunidad rural? ¿Los docentes tenemos claro cuál debe ser nuestro papel en la escuela rural? ¿O prestar el servicio como docente es solo cuestión de darle respuesta a nuestra necesidad de tener un empleo? ¿Cuenta para algo la vocación y el sentido de responsabilidad social con el campo? ¿La motivación que encuentran los docentes rurales, hoy en día para formarse, está dada por el incremento salarial que puedan lograr? (Duque, Motato y Bedoya, 2016, p. 5).

En medio de estas preguntas están diversas posturas que se contraponen y en otras se complementan: hay maestros cuya prioridad es su sustento, mejorar sus condiciones de vida y hasta alcanzar mejor nivel salarial que implica entre comillas, mejores posibilidades de vida digna; pero dicha prioridad, no borra sus propias prácticas educativas. No tiene nada de malo que los maestros quieran mejorar sus condiciones económicas y labores, siempre y cuando no sea exclusivamente su única intención. Cuando el maestro, por ejemplo, reconoce que su dignidad y lucha no están solo en el incremento salarial (sin que no sea importante esto) sino que, su propia dignidad como intelectual, como

productor de saber pedagógico, como indagador de su praxis, como agente cultural está en la escritura, se reconocerá ya no como un simple transmisor de conocimientos, disciplinas, normas y conductas, se leerá a sí mismo como creador de sí y de los otros, como transformador de cultura. No obstante, las brechas entre lo que se configura hoy por hoy como maestro rural oficial y privado, hacen más difícil de lo que ya es la promoción y realización de una educación rural colombiana, que termina oponiendo a los mismos maestros como si estuvieran en dos bandos. Bien lo indican los maestros

A nivel de Oriente antioqueño, el modelo Seta se viene implementando en gran parte de estos municipios, pero cada año, la amenaza se hace más evidente cuando el sector oficial, se hace sentir manifestando que la educación de cobertura contratada es una competencia fuerte para ellos y se han empeñado desde sus posiciones para desmeritar el programa y secuencialmente se han visto los «ataques» de docentes agremiados en el sindicato, en defensa según ellos de la educación oficial, y para muestra de eso, el año pasado, después del paro de los educadores a nivel nacional, en el mes de septiembre, la ministra de Educación expidió el Decreto 1851 de 2015, donde desafortunadamente se puede decir que se están sentenciando a su exterminio a las entidades que brindan estos modelos flexibles. (Duque, Motato y Bedoya, 2016, p. 5).

Esto agrava la situación en la medida en que, por un lado, es entendible el interés del Estado por ofrecer una educación pública. Pero, ¿acaso la educación,

aun siendo ofrecida por un prestador de servicio privado, no es pública en sí misma? La trampa está en dividir a los mismos maestros, oponerlos y hacerlos creer que están en bandos diferentes. Es la nubosidad que enrarece y oculta los verdaderos problemas del sistema educativo. En nuestras veredas, lo que ocurre es otra cosa, la perspectiva de las comunidades es otra, su realidad y deseo, también otros, mientras no nos percatamos del alcance de una normatividad en los contextos rurales de la educación

En la actualidad, debido a la reforma educativa del Decreto 1851 del 17 de septiembre de 2015, las comunidades se ven afectadas para la permanencia de sus hijos en las mismas veredas y obtener su título de bachiller, puesto que son familias de bajos recursos económicos y se les dificulta desplazarse a las instituciones educativas de la zona urbana, manifiestan quedarse con solo su primaria que dejar su entorno familiar, e incluso están adaptados a la metodología de Coredi que les permite estudiar y cumplir con las labores cotidianas de su parcela (Duque, Motato y Bedoya, 2016, p. 5).

Estos encuentros de sentidos y sin sentidos: los de las comunidades con sus propias necesidades y potencialidades; los del Estado y sus cifras; los de los sectores que se autorreferencian públicos y privados; los de los maestros no dejarán más que atropellarse mutuamente, hasta que no se sienten, dialoguen y alcancen consensos negociados.

Al momento no sabemos hasta dónde las comunidades rurales podrán exigir su derecho a la educación con la metodología que ya conocen y disfrutan con

pasión, sometidos a unas directrices del Estado que desconoce la realidad de su contexto y de su entorno (Álvarez, Jurado y Salazar, 2016, p. 2).

Estas es solo una cara más de la situación de la educación rural. Se aborda desde estas «Polifonías II» esta disonancia inadvertida en «Polifonías rurales I», la confrontación que en diversos lugares del territorio nacional enfrentan en cuerpo y espacios los maestros oficiales y los privados, en una confrontación que no tiene sentido, si vemos la educación no solo como un derecho, ni siquiera como un servicio, sino como un bien intangible, como una posibilidad de transformación personal, profesional y social.

La educación se encuentra marcada por múltiples situaciones que ubica como protagonista al sujeto en formación. Cada institución defiende su posición, la cual se centra en su deseo de aumentar la población estudiantil, prueba de ello son las instituciones del sector oficial quienes como consecuencia de la fusión de los Centros Educativos Rurales, generan entre los actores diferencias hacia otras instituciones del sector privado o de cobertura al emitir comentarios inapropiados, cuestionar las acciones que se adelantan al interior de los procesos y el servicio que se ofrece, cuyo producto es la discordia que se crea entre los docentes tanto oficiales como no oficiales, olvidando que en últimas el fin mismo de las instituciones es la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (Duque, Motato y Bedoya, 2016, p. 3).

Impotencia, manera de nombrar la imposibilidad de continuidad en los procesos y sus efectos mientras se esperan cambios y resultados, debido a tensiones como

la centralización administrativa de la educación y la descentralización de algunas decisiones académicas y pedagógicas por medio de las secretarías de educación departamentales y municipales. Este último aspecto se complica, cuando en lo profesional, se presentan inquietudes alusivas a la identificación y el vínculo de los docentes con las personas, las comunidades y los territorios, y desde una mirada institucional se contraponen los intereses de las agremiaciones docentes y las organizaciones estatales.

En el caso de la educación inicial hay que reconocer un avance desde el 2007, cuando se inició la implementación del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, que ha tenido un desarrollo a través de diferentes leyes. Sin embargo, también se encuentran condiciones que impiden un pleno desarrollo de las estrategias de atención, se podrían agregar a la anterior enumeración, otros aspectos, como:

- La falta de espacios propios para la atención.
- La discontinuidad en los contratos.
- Los continuos ensayos en las formas y encargados de la operación, que impiden desarrollar planeaciones y evaluaciones de largo plazo y consolidación de procesos.
- Pocos recursos para la logística particular y compleja que exigen las modalidades de atención dispersas (costos de los desplazamientos, dificultades para el transporte de materiales y de componente alimentario).

Ya enfocándonos específicamente en el Oriente antioqueño, podemos observar que hay algunas condiciones que se deben tener en cuenta para examinar esta realidad. En algunos municipios se pueden equiparar las ofertas urbanas con las rurales, en el sentido en que la educación en zonas rurales o urbanas se ofrece a los mismos sectores poblacionales y son escogidos más por gusto que por limitantes de territorialidad, tanto para estudiantes como para docentes.

En otras zonas aparecen las oportunidades de estudio bajo ciertas condiciones que hacen viable la vinculación educativa. Y solo bajo esas condiciones es posible el acceso a la educación, para esta población. Entre estos extremos se pueden observar muchos matices (Álvarez, Calle, Osorno y Giraldo, 2016, p. 2).

Afinación de notas

Más allá de la formación de los docentes, algunos de los factores mencionados en el texto «Polifonías rurales I», que hacen que la educación rural en el Oriente antioqueño no responda completamente a las necesidades del contexto, tienen que ver con diversas «falencias en la infraestructura de las plantas físicas, la movilidad poblacional, las vías de difícil acceso a la escuela, el bajo desempeño estudiantil en pruebas internas y externas, el poco acompañamiento a la autoevaluación y la falta de seguimiento al plan de mejoramiento» (Franco, Pérez y Arango, 2015, citados por Pérez Ramírez, 2016, p. 105). Entre las precariedades nos atrevemos a agregar una más: la instrumentalización del saber pedagógico al tomar normativas para ejecutarlas antes que pasarlas por

la reflexión y la confrontación ante lo que requieren las personas en el contexto, el carácter político de la educación, las implicaciones educativas en la formación disciplinar y en el desempeño académico. Es frecuente decir que no compartimos «modelos tradicionales», pero ¿en qué queda esta expresión cuando actuamos enmarcados en arquetipos que nos dan certezas y que nos llevan a preferir el menor esfuerzo en la realización de nuestras tareas?

No obsta lo anterior para admitir y compartir que, se requieren intervenciones más de fondo, donde docentes y todos los actores de las comunidades rurales, tengamos claras las características, problemáticas y necesidades de la región, identifiquemos cuáles pueden ser las alternativas más adecuadas para generar transformaciones sociales, que en realidad beneficien la población rural, se potencien los recursos con los cuales se cuenta y a corto, mediano y largo plazo, los proyectos educativos, aporten al avance de la región, sin dejar de reconocer lo esencial, que es la formación de ese ser humano integral, competente en su comunidad y debe ser feliz en ella (Mazo, Gómez y Alzate, 2016, p. 1). A continuación, la síntesis de algunas acciones propuestas por los maestrantes de Coredi en la línea Educación en el Medio Rural:

Construir participativamente una política pública, que propenda por la implementación de programas contextualizados, que apuntan realmente a responder a las necesidades de esta población, en niveles como el sociocognitivo y el cultural entre otros. Para ello es necesario destinar recursos económicos (...) apoyar emprendimientos, proyectos productivos, ideas de negocios,

investigaciones, surgidas a partir de la educación de niños, niñas y jóvenes y realizar actividades de capacitación permanente a los docentes.

Mejorar las condiciones laborales de los educadores (...) e implementar estrategias de selección de docentes para el sector rural. Definir un perfil de docente, con las características necesarias para liderar procesos formativos acorde con las necesidades de los niños y jóvenes rurales (...) deben tener una formación que les permita desarrollar sus capacidades de innovación, así como crear estrategias, medios y herramientas para combinar los conocimientos teóricos y prácticos. Realizar procesos de formación y actualización a los docentes que les permita ejercer, no solo la docencia sino labores de animación, motivación, gestión de recursos educativos disponibles, vinculación con el trabajo comunitario y actividades productivas con la población rural.

Propiciar la articulación de organismos públicos y privados, con las instituciones que ofrecen educación para niños, niñas y jóvenes rurales.

Conformar grupos interdisciplinarios veedores de la calidad y pertinencia de las instituciones que ofrecen los servicios educativos rurales. Mejorar los ambientes de aprendizaje relacionados con los espacios de práctica, granjas, aulas, laboratorios, conectividad, simuladores virtuales, entre otros (Colectivo de maestrantes, 2016, p. 5).

Tonos a armonizar

El presente escrito corresponde a los apartes tomados del informe final presentado en el marco

del Proyecto Educación Rural (PER II), por la Unión Temporal Qualificar-Coredi. El propósito del proyecto era implementar una estrategia educativa de desarrollo profesional situado-DPS para docentes y directivos docentes de sedes educativas rurales a través del Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural, fase II, zona 1. Compuesta por secretarías de educación de Antioquia, Caquetá, Cauca, Cundinamarca, Florencia, Guainía, Guaviare, Meta y Turbo.

La estrategia de Desarrollo Profesional Situado (DPS), es la realización de actividades para el desarrollo profesional de docentes y directivos docentes. Estas actividades se centran en la profesión docente, con un acompañamiento apropiado por parte del tutor de la unión temporal Qualificar-Coredi. Se trata de aprender enseñando a través de los procesos de planeación, ejecución y evaluación de las actividades en el aula, lo cual permite generar procesos de formación docente basados en la problematización y reflexión sobre la práctica pedagógica en contextos auténticos (Mejía y Urrea, 2016, p. 1).

Pilares de la estrategia DPS en palabras de los actores: Se basa en el reconocimiento y aprovechamiento de las individualidades para lograr el propósito de aprendizaje común. Propicia el desarrollo de una relación afectiva entre pares, pues implica confiar en la capacidad del otro, contar con su confianza y brindar espacio para el apoyo mutuo.

Las voces de los maestros coredianos, en el escenario académico del 11 de febrero de 2016, armonizaron con melodías como las siguientes:

En el medio rural existe un grave riesgo tendiente a la extinción de los MEF, sin embargo, la direccionalidad y trazabilidad no se ha perdido. Ante el Decreto 1851 de 2015, se está haciendo análisis e interpretación (García y Urrea). Y con relación a las estrategias metodológicas para la educación en el medio rural, el Decreto 1014 de emprendimiento y un artículo del Decreto 1860, amarran de alguna manera los PPP a la ley (Bedoya, 2015, p. 3)

Al escuchar las voces del maestro rural, nos damos cuenta que perdemos la esencia: ¿cuál es el fin conjunto como docentes? Luego trabajamos habilidades para la vida, pero estamos en medio de la exclusión y la falta de igualdad (Motato). Este trabajo nos muestra un punto crítico y positivo a partir de este trabajo: el balón está en nuestras manos: elementos y herramientas (Vaca).

Es necesario empezar a tocar lo inédito para denunciar, visibilizar y plantear opciones. Transformar los significados, las situaciones. Está el compromiso de considerar el impacto de esas letras escritas en quien lee (Pérez). Retomando lo que plantea Pérez, es una colonialidad educativa. En los celos se traslapa el poder y por el interés se compran consciencias (Suárez) Se identifican apuestas particulares enfrentadas con prácticas discursivas generales (Osorno).

Los programas son públicos y con operadores privados se ofrece la educación pública. ¿Habrá que ir a las comunidades con explicaciones? El Estado es el encargado de garantizar la educación porque es Estado social de derecho; ¿Qué es el Estado?, ¿qué explícita y qué traslapa? Las instituciones

operadoras se tomaron el asunto en serio y fueron más allá de la educación. Se desplaza al campesino para que el campo quede en manos de quien puede explotarlo (José Antonio Ocampo, del documento *Misión para la transformación rural*, citado por Urrea). Los planificadores del modelo dejaron en líneas lo que será la atención (educación) a la población rural: megacentros rurales y mayor cobertura, como está confirmado en el Plan de Desarrollo Nacional. Aumento de la deuda externa, (incremento de la cobertura: índice sintético de calidad educativa). Nuestra pelea en el fondo es por migajas (Urrea).

Cuando la comunidad se eduque, conozca sus derechos y sus deberes, comprenderá lo que es pertinencia y podrá ser emprendedora (Puerta).

Es indispensable una oferta educativa de equidad, pertinencia y calidad para la demanda en el entorno rural, pensada y respaldada por los economistas, los discursos, la legislación nacional y los bancos de oferentes, de suerte que se consoliden cualitativamente distintas modalidades de atención para la educación en el medio rural, también el servicio educativo público prestado por entidades privadas y por canasta educativa. El servicio educativo ha estado subastado para mostrar que se atiende, como puede apreciarse al confrontar el Decreto 1860 con el Decreto 3011 para la atención y la educación y ahora con el Decreto 1851, referido a la oficialización de la matrícula de estudiantes campesinos. En las zonas rurales la educación se da en el ámbito de la diversidad religiosa y con una pérdida de herramientas pedagógicas, metodológicas, didácticas (García).

Con la Ley 617 y la reorganización los centros educativos rurales al interior de las instituciones educativas, al Estado no le interesa una educación con pertinencia, la calidad está cifrada en asuntos cuantitativos. A partir del Decreto 1851, al Estado no le interesa quién opera, en última instancia, ponen a pelear a directivos con tutores y con docentes, todo por no perder el empleo y la subsistencia, al igual que la zona de confort. Es un encuentro controversial de intereses. ¿Cuáles serán los aportes de los gobiernos municipales y departamentales a propósito de los planes para entornos rurales? (Bedoya D. y Suárez). Los docentes son mirados como enemigos del sector oficial, debido a que quieren cumplir su misión. No es posible competir con el sector rural porque se es un operador privado ante el maestro público; no hay medios para el seguimiento ni hay un querer (Jurado).

Estamos ante un panorama complejo y diferente a lo que siempre hemos planteado, en el que se habla de lo privado como el demonio en el sistema capitalista. Las llaves de la escuela las tiene el pueblo. Es necesario establecer diferencias evaluativas con unas apuestas distintas, conocer las políticas internacionales de homogenización emanadas del Banco Mundial. Hay que hacer un llamado de atención a los públicos para que entiendan que es preciso entender y actuar desde adentro. En la Constitución de 1991 no quedó claro quién es el campesino, es un vacío desde la norma de normas, ¿cuál es el papel de la norma? (Berrío).

¿Los agentes rurales propenden por [sic] cambios positivos en educación rural? ¿Está claro el papel de los docentes en educación rural? La motivación es

clave. Es necesario profundizar en lo que representa ser agente de cambio, en la integralidad del ser humano y la formación de Personas críticas, idóneas, autónomas y con valores. Hace falta destinar recursos económicos para facilitar la educación y concretar diferentes programas, mejorar la contratación de docentes, especialmente, en las zonas rurales dispersas y diseñar programas pertinentes (Gómez).

Es necesario desentrañar la limitación a que las voces de los docentes coredianos vayan más allá, entrar en las causas y proponer alternativas de solución sin desconocer la normatividad. Cómo concebimos la educación rural: ¿servicio, escenario, para las transformaciones, postura? Es necesario trabajar el liderazgo en los proyectos pedagógicos productivos y comunitarios, mejorar ambientes de aprendizaje, conformar grupos interdisciplinarios (Mazo).

Hay que empoderar las comunidades ante docentes con 20-30 años, con actos en contra del proceso formativo. Cuando una comunidad está siendo atropellada y se abren los espacios para que obre, no lo hace, terminan por experimentar miedo ante la situación; se da un, tira y afloje. Son menos las veredas y centros educativos donde nos ofrecen menos que más, por eso, la actitud de los docentes es de estar abiertos a realizar actividades conjuntas, conjugar la mirada del maestro oficial con la del maestro de Coredi y recuperar el interés en el proceso formativo de los estudiantes (Duque).

En el tema de primera infancia en educación rural se presentan atropellos y conflictos que es preciso conciliar. Desde arriba falta claridad para saber cómo se hacen las cosas. Las planeaciones del programa hacen los procesos a cinco años,

cuando anualmente se cambia el operador. Faltan directrices para la evaluación. Es preciso construir una estructura a partir de la cual pueda mejorarse. Se da una lucha porque agentes educativos, niños y comunidad quedan afectados. ¿Qué y dónde está la integralidad de la formación integral? Sin nutricionista, sin espacio ni personal para servicios generales, lo que afecta las condiciones de higiene ¿Qué los niños que se tomen su espacio?, ¿cómo, si no hay reglas claras para reconocer un derecho? No hay recursos para el transporte ni para desplazarse a veredas, no hay casillero para guardar el material. Al agente educativo se le capacita para motivar una madre, pero hay desarticulación entre la práctica educativa y la medicina, porque mientras tanto, se le divulga Atención Integral a la Primera Infancia como la estrategia para que el agente educativo se prepara para remitir a otros especialistas. La integralidad está como condición en los documentos para que se cumpla exitosamente, pero en la práctica no es así (Giraldo).

Los referentes del MEN para educación inicial son una educación mediada por lo político y lo administrativo en general, es más ocupación del mercado dependiente, de lo financiero que del asunto de atención. Los estudios de organizaciones multilaterales BID-OCDE —inversión en capital humano— y tasa de retorno rentable, son decisiones políticas y administrativas. La manera de nombrar la educación es una transición. A partir de 2015 empieza a reglamentarse la educación inicial con la estrategia «De cero a siempre», pero, la educación en el medio rural no tiene política pública, menos la educación inicial; la política no es visible y la primera infancia es doblemente menos visible (Osorno).

Este trabajo deja huellas y búsquedas; experiencias a partir de los coordinadores y una lectura desde los sentidos y las voces del maestro rural colombiano en la que se aprecia una ruralidad caracterizada por la diversidad. Es preciso destacar que el docente rural se da; su afecto está por encima de los conocimientos y de los exámenes, de ahí la pregunta ¿cuál es el fin último de la formación?, ¿es el bienestar, el bienestar o el buen vivir? (Motato).

Es necesario considerar mejores condiciones laborales, condiciones de trabajo en el entorno rural. Se precisa volver a la licenciatura etaria y en educación rural y campesina, pero no hay un concurso para esta población, mientras sí lo hay para etnoeducación. Es preciso volver a un tipo de formación particular para el campesinado (Vaca).

Hacia una agenda abierta para la educación en el medio rural

Las tensiones expuestas invitan a continuar ahondando en alternativas de solución a las problemáticas identificadas, de aquí, la siguiente propuesta de agenda abierta:

Permanencia en los territorios: Propiciar espacios para el debate educativo, social, axiológico y económico, con los actores y sectores implicados en el desarrollo de la comunidad, dentro y fuera de las instituciones, organizaciones escolares, culturales, económicas, sociales, culturales, públicas y privadas, superando las dicotomías expuestas en estas «Polifonías II».

Instauración de una cultura participativa: Formar a las comunidades en procesos de sistematización de

experiencias educativas, sociales, comunitarias, para la generación de conocimiento propio, de discusiones e ideas surgidas desde las bases para formular propuestas pertinentes en clave de permanencia de los pobladores y de reconstrucción de los territorios, aportando a las transformaciones de los mismos con dignidad humana que integre lo público y lo privado.

La infancia y su propio lugar: Repensar el problema de la infancia desde su reconocimiento y lugar en la condición humana, más allá de las comprensiones adultas (ser por llegar a ser, seudoadulto, miniadulto, cuasihumano) y psicologistas que reducen su entendimiento, con el propósito de discutirlos, junto con la formulación y ejecución de las políticas de desarrollo integral en relación con los contextos, la descentralización académica y pedagógica, al igual que con la suficiencia de recursos del Estado, la empresa privada, las organizaciones no gubernamentales y la sociedad.

Identidades diversas y reconocimiento: Problematicar las prácticas de inculturación y las normativas inclusivas y de diversidad, mientras simultáneamente se gestionan espacios y propuestas para que las personas sin discriminación alguna participen, sean visibles y protagonistas de sus propios procesos en la configuración y reconocimiento de los pobladores rurales campesinos, indígenas, afros, palenques, romaníes, isleños, neorurales entre otros, con posibilidades de intercambio cultural, social, educativo, económico y de autoorganización trascendiendo las fronteras públicoprivadas.

Acompañamiento técnico y tecnológico: En las organizaciones e instituciones que ofrecen educación y programas sociales, con el fin de identificar e implementar en el contexto, mecanismos para sostener y elevar los respectivos renglones de producción que, a su vez, son base de la economía familiar y comunitaria, con sentido ambiental y social. Para materializar lo propuesto, se estima apropiado:

- Conformación de grupos comunitarios que tramiten la comunicación continua con las autoridades estatales y privadas locales, con el fin de aunar intenciones y acciones hacia la calidad de vida de la comunidad.
- Recuperación de los microcentros para que, en los procesos de reorganización escolar, se dinamicen y redimensionen los modelos educativos flexibles, continúe su aporte en las comunidades para las que fueron concebidos y se preserve al interior de las instituciones educativas su identidad y naturaleza.
- Formación de docentes que se comprometan con las dinámicas de los territorios, de las comunidades y las personas; que continuamente visibilicen la población infantil en el ejercicio de sus derechos (y deberes) y de su particularidad en articulación con los enfoques de la educación etárea.
- Formación de los grupos etarios en el ejercicio de sus derechos (y deberes).
- Reuniones periódicas, avaladas y respaldadas por las autoridades gubernamentales y privadas locales, con el fin de aunar esfuerzos hacia los cambios requeridos en el medio rural y sus procesos de desarrollo armónico ambiental y social.

Innovaciones educativas

- Inclusión, implementación y desarrollo de diseños curriculares adaptados a las capacidades, necesidades y características de aprendizaje de la población rural, encaminadas a la reflexión, la reconciliación o el fortalecimiento de un pensamiento crítico, una memoria históricacultural y una productividad que le permita la integración y el desempeño en sus actividades rurales; asimismo incluir en el PEI el sistema de evaluación donde se valore la experiencia y el quehacer cotidiano de los estudiantes rurales.
- Incorporación en las propuestas educativas de mediadores pedagógicos y materiales de apoyo, articulados con lo productivo y organizativo, a través de proyectos pedagógicos productivos para el emprendimiento y acciones de trabajo comunitario y social, como elementos fundamentales para que las personas, sean innovadoras, creativas, y generadoras de su propio desarrollo y bienestar.
- Definición de perfiles profesionales requeridos por la sociedad y las comunidades rurales, de acuerdo con las necesidades del contexto.
- Inquietud por la ciencia y la tecnología al igual que por la autogestión de proyectos y programas para la comunidad (Mazo, Gómez y Alzate, 2016, pp. 2-3.)

Referencias bibliográficas

Álvarez, F., Jurado, M. L. y Salazar, L. D. (2016). *El currículo educativo en el medio rural. Reflexión en taller de línea de la Maestría en Educación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).

Álvarez, L., Calle, L. A., Osorno, D. L. y Giraldo, J. (2016). *La infancia en el medio rural. Reflexión en taller de línea de la Maestría en Educación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).

Anglés, H., Pbro. (1958). *La música de las cantigas de Santa María del Rey Alfonso el Sabio*. Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona.

Berrío, Y. S., Vaca, N. A. y García, J. R. (2016). *Pensar la educación con estrategias adecuadas en el medio rural. Reflexión en taller de línea de la Maestría en Educación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277, «Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente»*.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278, «Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente»*.

- Duque, L. M., Motato, D. M. y Bedoya, L. A. (2016). *El sentido de los PPP en el medio rural. Reflexión en taller de línea de la Maestría en Educación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).
- Franco, J. C. (comp.) (2016). *Ensayos sobre educación en la escuela rural*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Hoppin, R. H. (2000). *La música medieval*. Madrid: Akal.
- Mazo, E. N., Gómez, L. M. y Alzate, R. A. (2016). *Desafíos para la educación en el medio rural. Reflexión en taller de línea de la Maestría en Educación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).
- Mejía, M. M. y Urrea A., R. D. (2016). *Papel de los docentes en el componente asociativo. Reflexión en taller de línea de la Maestría en Educación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).
- Pérez Ramírez, F. A. (2016). Polifonías rurales: Voces y narrativas de los maestros rurales sobre el análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño. En J. C. Franco Montoya (comp.), *Ensayos sobre educación en la escuela rural* (pp. 85-118). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Puerta, H. A., Bedoya, D. y Suárez, W. (2016). *Conflictos en el medio rural. Reflexión en taller de línea de la Maestría en Educación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).

Ríos O., E. A., Pérez R., F. A. y Arango Z., E. P. (2017). *Polifonías rurales II: Una disonancia inadvertida en polifonías rurales I. Frontera invisible entre lo oficial y lo privado en la prestación del servicio educativo en contextos rurales. Reflexiones sobre el vínculo educación-formación*. Documento inédito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).

El presente libro Educación y territorios, de la colección «Conversaciones Pedagógicas», forma parte de la investigación **«Análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño»** (proyecto N° 00174), adscrito al grupo de investigación SER. La investigación se adelantó con financiación del Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

La edición de esta obra se realiza con el auspicio financiero del Tecnológico Coredi (Marinilla, Antioquia).

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de Divegráficas S. A. S., en el mes de diciembre de 2018.

Lo que los lectores encontrarán aquí son configuraciones de significados y descripciones de hechos a la luz de lo que se teje entre maestros, escuela y comunidades, lo que los maestrantes visibilizaran a partir de sus devenires en la *educación* y los *territorios* que han ayudado a constituir y a deconstruir para reconstruir, cuando ha sido necesario, en esta interminable tarea de formación humana con enfoque de desarrollo integral, en el marco de la formación posgradual de un grupo de maestros. Aquí se evidenciará la transición de una prehistoria pedagógica a una historia pedagógica y el surgimiento de los sujetos pedagógicos de este cuerpo de maestros, *vía la escritura*, como acontecimiento fundante de su reflexividad, vivenciado el paso de ser maestros-enseñantes, maestros-administrativos, maestros-directivos, a ser maestros-investigadores.

Elvia Patricia Arango Zuleta
Fabián Alonso Pérez Ramírez

ISBN: 978-958-5518-21-6



9 789585 518216

Tecnológico
 **COREDI**
Institución de Educación Superior

 **editorial**
FONDO
Universidad Católica de Oriente