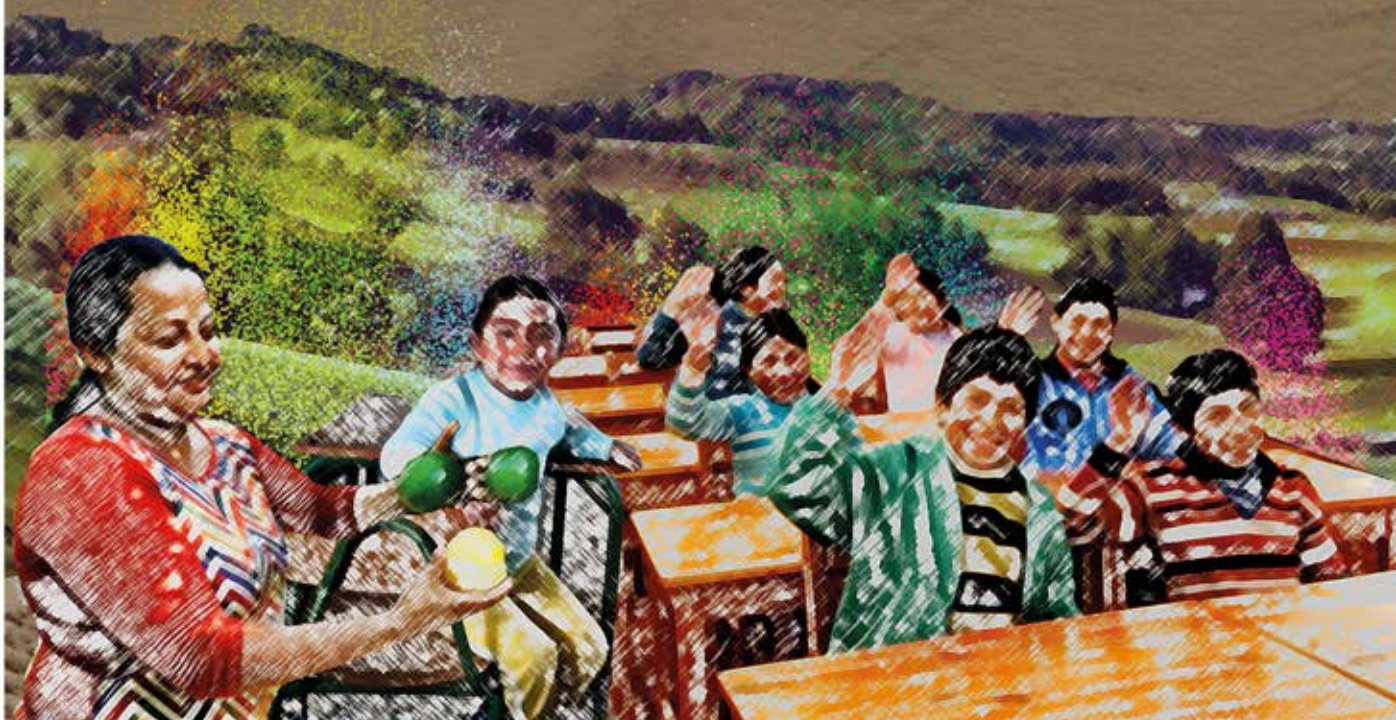


# EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE FEBRERO DE 2019



## EDUCACIÓN RURAL: LAS INVISIBLES CULTURAS CAMPESINAS



# PAUTE EN

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

36 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



**Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente**



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

**Contáctenos:**

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)  
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



**ASEGURAMOS LTDA.**  
Asesores de Seguros Consultores

VIGILADO  
SUPERINTENDENCIA  
DE SOCIEDADES



## PRODUCTOS NUEVOS

- PÓLIZA DE SALUD
- PÓLIZA DE CÁNCER

**SEGURO DE VIDA GRUPO FAMILIAR  
PARA EL MAGISTERIO DE COLOMBIA.**

### Otros productos

- Todo riesgo vehículos
- colectiva e individual
- Incendio y terremoto
- Copropiedades
- Soat
- Póliza de cumplimiento
- Póliza judicial
- Pymes
- Entre otros

Los docentes  
nos han enseñado  
¡ qué aprender !

Nosotros les  
enseñamos  
a vivir  
¡ con tranquilidad !



Freepik.com

**CONTÁCTENOS.**

Línea gratuita: 01 8000 961 212

Cel. 313 617 3696

e-mail: aseguramos44@hotmail.com

facebook.com/lmaseguramos

LO QUE  
DEBE SABER  
DE:  
**LMASEGURAMOS LTDA.**

### ASESORÍA ESPECIALIZADA

Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia con el respaldo de importantes compañías aseguradoras nacionales e internacionales.

### COBERTURA

Ofrecemos la cobertura de aseguramiento a todo el grupo familiar (Cónyuge, Hijos, Hijastros, Nietos, Padres, Tíos, Sobrinos y Hermanos).

### OFICINAS

Hacemos presencia en todo el territorio Colombiano, para lo cual tenemos dispuestas 32 oficinas.

### ASEGURABILIDAD

Brindamos la posibilidad de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

### CONVENIOS

Para pensionados y jubilados tenemos convenio con FIDUPREVISORA y FOPEP, lo cual le permite al afiliado continuar asegurado.

### MEDIOS DE PAGO

Contamos con diferentes alternativas de pago: Descuento por nómina, Débito automático, Consignaciones bancarias, Pago en línea, entre otros.

### NUESTRA FUNDACIÓN

Todos los asegurados de LM ASEGURAMOS, quedan vinculados a nuestra fundación "FUNEDUCOL" accediendo a los diferentes beneficios en salud, Recreación, Educación y convenios a nivel nacional. (Consultar)  
Línea gratuita: 01 8000 949 444

**EL AMPARO BÁSICO DE NUESTRAS PÓLIZAS ES VITALICIO.**

## RED DE OFICINAS

<b>Manizales / Caldas</b> Of. Principal Plaza Of. 3019 Cra. 23 No 25 - 61 Tels.: (6) 884 80 88 - 880 95 55 Cel.: 320 721 53 19	<b>Manizales / Caldas</b> Of. Sector El Cable Torres Panorama L. 113 Cra. 23 No 62 - 16 Telefax: (6) 885 05 30 Cel.: 310 543 75 45	<b>Aguachica / Cesar</b> Calle 5 No 20-19 Centro Tel.: (5) 565 58 18	<b>Apartadó / Antioquia</b> Ed. Centro Empresarial Trinity Plaza Diagonal 100 No 105A - 53 L. 208/209 Tel.: (4) 828 10 88 Cel.: 316 743 80 57	<b>Arauca / Arauca</b> Calle 16 No 20 - 63 Tel.: (7) 885 03 57 Cel.: 312 293 88 18	<b>Archipiélago de San Andrés</b> Av. Providencia No 1 - 35 Centro Comercial New Point L. 116 Cel.: 311 437 04 87	<b>Armenia / Quindío</b> Ed. Suramericana Of. 202 Cra. 52 No 74 - 56 Piso 4 Of. 406 Tel.: (6) 734 22 26 Cel.: 312 242 73 04	<b>Barranquilla / Atlántico</b> Torre Banco de Occidente Cra. 52 No 74 - 56 Piso 4 Of. 406 Tel.: (5) 356 88 35 Cel.: 314 861 32 86
<b>Bogotá D.C.</b> Centro Empresarial Dorado Plaza Of. 3019 Av. Calle 26 No 850 - 55 Módulo 2 Tel.: (1) 410 54 52 Cel.: 318 350 26 42	<b>Bucaramanga / Santander</b> Ed. Foro Centro Empresarial Of. 402 Cra. 34 No 51 - 80 Tel.: (7) 691 43 36 Cel.: 314 861 20 22	<b>Cali / Valle del Cauca</b> Calle 20 Norte No 6N - 20 L. 2 Ed. Residencias Santa Mónica Tel.: (8) 326 91 78 Cel.: 314 861 32 79	<b>Cartagena / Bolívar</b> Cuarta Avenida Calle 29 No 25-13 Of. 1204 Edificio BR Tower Business Barrio Manga Cel.: 314 779 04 48	<b>Caucasia / Antioquia</b> Cra. 20 No 27-44 Pasaje Comercial San Lucas Plaza - L. 108 Barrio Las Gaviotas Tel.: (4) 839 03 27 Cel.: 321 813 9823	<b>Cúcuta / Norte de Santander</b> Avenida 2E No 12A-41 Urbanización Quinta Velez Barrio Caobos Tel.: (7) 589 17 99 Cel.: 316 258 77 41	<b>Ibagué / Tolima</b> Cra. 5 No 41-16 Of. 1109 Edif. Torre F25 Barrio La Macarena Tel.: (8) 270 27 51 Cel.: 317 427 57 55	<b>Inirida - Guanía</b> Calle 15 No 9-15 Barrio La Esperanza Tel.: (6) 565 7044
<b>La Dorada / Caldas</b> Cra. 3 No 12-27 Centro Tel.: (6) 839 14 04 Cel.: 318 298 31 82	<b>Medellín / Antioquia</b> Ed. Los Cúmbulos Interior 808 Calle 53 No 47 - 59 Tel.: (4) 514 22 21 Cels.: 320 679 69 38 - 313 793 68 48	<b>Mocoa / Putumayo</b> Cra. 9Na No 17A-40 Av. Colombia Ed. Julio Muriel P. 2 Tel.: (8) 421 12 80 Cel.: 317 404 75 76	<b>Montería / Córdoba</b> Ed. Centro 25 Calle 25 Carrera 4 y 5 No 4-22 Local 1-04 Cel.: 314 893 16 53	<b>Neiva / Huila</b> Calle 18 No 6-14 L. 1 B. Quirinal Tel.: (8) 874 52 41 Cel.: 313 582700	<b>Pasto / Nariño</b> Calle 19 No 24-52 Of. 301 Ed. Bancolombia Tel.: (2) 729 09 43 Cel.: 314 811 14 90	<b>Pereira / Risaralda</b> Av. 30 de Agosto No 46 - 32 L. 1 Tel.: (6) 329 24 98 Cel.: 321 700 42 83	<b>Popayán / Cauca</b> Ed. El Ariete Of. 201 Cra. 10 No 4 - 14 Tel.: (2) 638 02 99 Cel.: 321 718 64 73
<b>Quibdó / Chocó</b> Calle 30 No 5-39 P. 1 B. Cesar Conto Tel.: (4) 670 81 05 Cel.: 311 648 8725 Línea Nacional: 01 8000 96 1212	<b>Riohacha / Guajira</b> Ed. Las Delicias L. 4 Av. 1a No 7 - 105 Tel.: (5) 42 728 30 56 Cel.: 314 861 44 96	<b>Santa Marta / Magdalena</b> Calle 24 No 3-95 Of. 1106 Edif. Banco de Bogotá Tel.: (8) 421 12 80 Cel.: 310 474 87 48	<b>Sincelejo / Sucre</b> Ed. Centro Ganadero y Profesional f. 3E Calle 21 No 16-11 Tel.: (5) 281 09 29 Cel.: 313 795 55 32	<b>Tunja / Boyacá</b> Ed. Banco del Estado Of. 201 Calle 18 No 11 - 22 Tel.: (8) 744 79 78 Cel.: 314 861 44 88	<b>Valledupar / Cesar</b> Ed. Milenio Plaza Piso 2 L. 202 Calle 15 No 11A - 56 Tel.: (6) 580 33 84 Cel.: 314 861 45 02	<b>Villavicencio / Meta</b> Cra. 32 No 40-09 P. 2 - Mesanini Tel.: (8) 662 07 31 Cel.: 318 358 03 07	<b>Yopal / Casanare</b> Ed. El Ariete Of. 201 Edif. Carabare Tel.: (6) 634 88 89 Cel.: 317 404 63 00



## Revista Educación y Cultura

Enero - Febrero de 2019 No. 130

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711  
Bogotá, D.C., Colombia  
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión  
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura  
Distribución y suscripciones  
Calle 35 no. 14-55  
Teléfonos 2453925 Ext. 104  
Línea gratuita: 01-8000-12-2228  
Celular: 315 529 9515  
Telefax: 232 7418  
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico  
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

## Comité Ejecutivo



**Presidente**  
Nelson Javier Alarcón Suárez  
Director Revista Educación y Cultura



**Secretario de Seguridad Social y Pensional**  
Carlos Paz Fonseca



**Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos**  
Carlos Enrique Rivas



**Primer Vicepresidente**  
Pedro Osorio Cano



**Secretario de Relaciones Internacionales**  
Francisco Alfonso Torres Montealegre



**Secretaria de Organización y Educación Sindical**  
Isabel Olaya



**Segunda Vicepresidenta**  
Martha Rocío Alfonso Bernal



**Secretario de Prensa**  
Fabio Manuel Herrera Martínez



**Secretario de Cultura, Recreación y Deportes**  
Edgar Romero



**Secretario General**  
Luis Edgardo Salazar



**Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad**  
María Eugenia Londoño



**Tesorero**  
William Velandia Puerto



**Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos**  
Miguel Ángel Pardo Romero



**Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos**  
Victoria Avendaño



**Fiscal**  
Domingo Ayala

## Comité Científico



**Larry Kuehn**  
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



**Silvio Sánchez Gamboa**  
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



**Juan Arancibia Córdoba**  
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM



**Armando Zambrano**  
Dr. en Educación. Profesor Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



**Luis Huerta-Charles**  
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



**Marco Raúl Mejía**  
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



**Libia Stella Niño Z.**  
Dr. En Educación  
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



**Julio César Carriño Castro**  
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



**Diana María López Cardona**  
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica — CTERA-, Argentina.

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**John Ávila B.**  
CEID



**Marcos Rojas**  
Corrección de estilo



**Víctor Manuel Cabrera**  
Director CEID



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Clara Rueda**  
Secretaria Revista



**Luis Alonso Londoño Zapata**  
Secretario CEID



**Giovanny Rojas Morales**  
CEID



**Hernán Mauricio Suárez Acosta**  
Diseño, diagramación e ilustraciones

# Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Infancia campesina. Un reconocimiento necesario  
*Adriana Patricia Mendoza Baez*
- 16** Educación provincial: un escenario por explorar  
*Omar Alejandro Benítez Rozo y Lady Esperanza Martin Martínez*
- 22** Inteligencias múltiples para la comprensión de lectura en la Escuela Rural, Guajira  
*María Angélica Morán Zabaleta, Lina María Ortega Guerra, Erika Esther Plata Acuña y Nadia Ibeth Soto Toncel*
- 27** Lo rural y lo urbano: un diálogo inter-escolar mediado pedagógicamente  
*Hans Roland Ortiz, Lisset Peñuela González, Sirly Meriño Jiménez, Iván Herrera Castillo y Rafael Rincón Ávila*
- 30** Aprendiendo del territorio rural, matemáticas para la vida sana  
*Alberto Murcia Escamilla*
- INVESTIGACIÓN**
- 33** Concepciones de oralidad en zonas rurales  
*Jeisson Fabián Trujillo Villermo y Luz Elena Batanelo García*
- INTERNACIONAL**
- 40** El Capital tras la Educación Pública en América Latina  
*Guillermo Scherping V.*
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 44** La Rosa Zárate de Peña. Un espacio de transformación social y cultural para la comunidad rural del corregimiento de Dapa y la Olga, Municipio de Yumbo  
*Diana Mirelly Triviño Rincón y Roosevelt Cataño Pereira*
- 49** Optimizar la educación rural. Una tarea por hacer, con algunos pasos dados en el Rosal  
*Diana Buitrago Beltrán*
- 54** La escuela en el Sumapaz una historia política y social  
*Leonardo Devia Góngora*
- 62** El Garcero del Llano: proyecto pedagógico cultural  
*Olga María Salamanca Rodríguez*
- MOVIMIENTO PEDAGÓGICO**
- 68** Marco Raúl Mejía Jiménez: Una vida dedicada a la educación popular  
*Marco Raúl Mejía Jiménez*
- 74 CULTURA**  
La balada de Buster Scruggs  
*Edgar Torres Cárdenas*
- 76 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

### 60 años de FECODE y seguimos avanzando

La celebración y conmemoración de los sesenta años de vigencia del proyecto cultural, pedagógico, ético, sindical y político de la Federación Colombiana de trabajadores de la educación–FECODE, el Seminario nacional de los Centros de estudios e Investigaciones docentes –CEID y la decisión unánime de la Junta Nacional de celebrar el III Congreso Pedagógico Nacional, junto con la reorganización vigorosa de los equipos de apoyo, están enviando una señal promisorio de los nuevos vientos que oxigenan nuestros propósitos para defender la educación pública y mantenernos firmes en la construcción de una propuesta alternativa, humana, justa, solidaria y democrática, para la educación de nuestros hijos.

La participación tan variada y entusiasta de los docentes en el tema de educación rural, cuya segunda edición presentamos hoy, es una clara muestra de la riqueza de las prácticas pedagógicas a lo largo y ancho del país, confirmando la existencia de una comunidad de saberes y de prácticas que enfrentan con inteligencia, y a pesar de las dificultades, las pretensiones coloniales del modelo neoliberal.

Abrirle espacios a ese nuevo maestro crítico y propósitivo, recoger las experiencias de aula con sello emancipador, reconocer los esfuerzos y la creatividad de los colectivos en los municipios, compartir ese interés y esos saberes, reconstruir y sistematizar esas historias para dar emergencia a un nuevo sujeto pedagógico y político, es lo que nos lleva a pensar el III Congreso Pedagógico Nacional como un acontecimiento educativo, un proceso de movilización de ideas y acciones pedagógicas construido desde abajo, desde las escuelas, que le toma el pulso a la educación del país y consolida lo mejor del Movimiento Pedagógico Colombiano.

Estamos ante un gobierno que se agita en la contienda pre-electoral con una mirada de retroceso que desconoce los avances en el proceso de paz, niega derechos adquiridos

y acepta, al pie de la letra, los intereses del capital en un Plan de Desarrollo que reproduce con servilismo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico–OCDE–.

Pero estamos también más unidos que nunca con los padres de familia, con la clase trabajadora, el ciudadano del común que paga impuestos cada vez más onerosos y asiste impotente a la corrupción de los agentes del estado, a la indolencia frente a los justos reclamos de los indígenas, a la incapacidad para garantizar el derecho a la vida y a la desviación de toda esta problemática social por parte del presidente Duque, fungiendo de líder a la ofensiva contra Venezuela.

Gracias a esta unión de fuerzas y voluntades, hemos logrado después de un intenso debate, la aceptación de la FECODE en una Comisión de Alto Nivel para la reforma constitucional que garantice la financiación de la educación pública en el Sistema General de Participación–SGP.

Con el respaldo recibido en nuestra celebración y conmemoración, retomamos las fuerzas para continuar esta lucha de largo aliento aprovechando las negociaciones de nuestro pliego para argumentar con inteligencia las razones que hacen posible una buena educación, la cual necesariamente exige una política clara de formación de docentes y un estatuto único que responda a la naturaleza pedagógica de su profesión y no a los intereses de los economistas.

**Nelson Javier Alarcón Suárez**  
*Presidente de FECODE*

## El Plan Nacional de Desarrollo no cierra la “brecha” en la educación rural y campesina

La Ley General de Educación, estableció hace 25 años, en su capítulo 4°, la ruta a seguir con respecto a la Educación Rural y Campesina. Una vez expedida la ley, las administraciones neoliberales procedieron a desconocerla, con los desastrosos resultados que, el Gobierno Nacional registra pero a su vez desconoce, con el propósito de continuar en las mismas o peor.

*“El 63% de las escuelas rurales no cuenta con agua potable, el 49% tiene baños en mal estado, el 16% funciona sin electricidad, el 47% no tiene acceso a internet y el 54% carece de línea telefónica. Los datos son alarmantes, en el año 2015, en Colombia, el promedio de años de educación en zonas rurales fue de 5,5 años, mientras que en zonas urbanas fue de 9,2 años y solo 20 de cada 100 bachilleres graduados en zonas rurales lograron ingresar inmediatamente a la Educación Superior (Plan decenal de educación 2016 – 2026)”. Y, el autor del artículo agrega, “...en relación con la calidad de la educación rural básica, según el MEN, los resultados de las pruebas Saber de los grados 3°, 5° y 9° del año 2017, muestran que alrededor de 72% de los estudiantes del sector oficial de la zona rural, en los tres grados mencionados y en las áreas de lenguaje y matemáticas, tienen un desempeño insuficiente o mínimo”.*<sup>2</sup>

Cifras ratificadas por el MEN – SIMAT en las bases del Plan Nacional de Desarrollo –PND– 2018 - 2022: *“La región conformada por los departamentos de Vaupés, Guainía, Amazonas y Guaviare, alcanzó una cobertura neta de apenas 20.7% en 2017”.*<sup>3</sup>

A pesar de la cruda realidad, el mencionado proyecto de PND, insiste en reeditar lo que ya fracasó, no solamente en las zonas rurales sino también urbanas. Más de dos décadas de competencias básicas, estándares y “Derechos” Básicos de Aprendizajes, no nos ubicó precisamente en los primeros lugares de la educación mundial o latinoamericana.

En la educación rural, se ha “probado” todo tipo de programas, soluciones u “ofertas educativas”, cuyos resultados, están a la vista, aun cuando no reconozcamos las pruebas Saber cómo referente de “calidad”. Es evidente que, en los programas gubernamentales, el término “flexible”, sigue estando relacionado al mínimo conocimiento y a lo que menos cueste.<sup>4</sup> En cuanto a las metas para el cuatrienio, el Gobierno de Duque no las fija con base en cobertura neta como lo registra acertadamente en el diagnóstico a corte de 2017; minimizando así, la dramática cifra de 31.4 % en educación media rural,<sup>5</sup> para optar por el “compromiso” de pasar de 66,8 % a 73% de cobertura bruta para 2022,<sup>6</sup> lo que mejora la “percepción” de sus eventuales resultados pero maquilla terriblemente la realidad.

En una de las raras ocasiones en que se encuentra la palabra paz que, en cambio de estar desfinanciada, debía ser el propósito central del PND, especialmente para los campos de Colombia, termina por señalar que la educación rural *“apalancará los procesos de convivencia y paz”*. Pero mientras

tanto el Gobierno hace trizas los Acuerdos de la Habana y la escala de violencia resurge de manera escalofriante. El desplazamiento forzado y los asesinatos de líderes y lideresas sociales, buena parte de ellos por reclamar la restitución de sus tierras, se duplicaron en 2018, mientras que las víctimas de las minas antipersonales, se triplicaron en el mismo lapso y *“en lo que va del año (2019) han sucedido al menos siete masacres en el país.”*<sup>7</sup>

Ante tanta pobreza académica y financiera del Estado, el Pliego de Peticiones de FECODE, antítesis del regresivo proyecto de PND, reitera al MEN y las Secretarías de Educación, orienten mediante actos administrativos que la educación preescolar, básica y media, desarrolle los fines y objetivos de la educación, fortalezca las áreas obligatorias y fundamentales, consignadas en la Ley 115 de 1994; como también, exige, metas de universalización de la educación que nos ponga por fin en el siglo XXI y una reforma constitucional que garantice el progresivo y real aumento del presupuesto.

En el caso que nos ocupa, planteamos adicionalmente: elaborar una propuesta política pública y de lineamientos curriculares entre FECODE y el MEN, teniendo como referente el capítulo 4° de la Ley General de Educación, respetando la autonomía, contexto, democracia y gobiernos escolares; la participación de la Federación y de los sindicatos filiales en las mesas de educación rural nacional, departamentales y distritales; la educación rural y campesina como una opción para niños, niñas y jóvenes, como parte de su proyecto de vida, así no habiten estrictamente en dichas zonas; el bienestar y la dignificación escolar; la modificación favorable de los “parámetros” y del decreto 521 del 2010 con el propósito de garantizar reconocimientos y beneficios para los educadores que laboran en estas zonas; los programas de formación docente acorde con las características territoriales; el aumento de la planta de personal en los colegios oficiales y convocatoria a concurso para el nombramiento de trabajadores administrativos, directivos docentes y docentes en todas las áreas. Reiteramos con vehemencia: la escuela como territorio de paz, es un derecho soportado en una política de Estado que cierre por fin el terrible capítulo del conflicto interno.

**Miguel Ángel Pardo Romero**  
Secretario de Asuntos Educativos,  
Pedagógicos y Científicos de FECODE

1 Ángel Pérez Martínez, Colombia debe fortalecer los colegios rurales para mejorar la calidad de la educación. Revista Dinero, septiembre de 2018.

2 Ídem

3 Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, Pacto por Colombia, pacto por la equidad, página 279.

4 Ídem, pág. 293.

5 Ídem, pág. 279.

6 Ídem, pág. 303.

7 ¡Alerta Roja! Artículo central de la Revista Semana, edición del 14 al 21 de abril de 2019.

## Bogotá

### Se amplió plazo para participar en el III Congreso de Investigación e Innovación en Educación



Fecha del evento: 10/05/2019  
Lugar: Facultad de Ciencias y Educación  
Invita: Maestría en Educación

La Maestría en Educación, desde la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, llevará a cabo el *III Congreso de Investigación e Innovación en Educación*, que se desarrollará los días 10 y 11 de mayo de 2019, el cual busca generar espacios de reflexión alrededor de la pregunta por los vínculos entre la educación y la política. El propósito es (re)pensar la educación y la política, tanto en sus especificidades, como en su intersección, en tiempos en los cuales educar y hacer política se presentan como *simples* cuestiones técnicas. Interrogar la idea que asimila las políticas educativas con lo político, permite que emerja de lleno la inquietud por el entrecruce entre las dimensiones subjetiva y cultural, que son puestas en tensión, precisamente, en el acto de educar.

Invitados:

Mario Díaz Villa  
Carlos Eduardo Vasco  
Guillermo Bustamante Zamudio

## Bogotá

### Encuentro Nacional de los Centros de Estudios e Investigación Docente - CEID



EL CEID - nacional y los CEID de los sindicatos filiales de la FECODE realizaron un Encuentro nacional en los días 27 y 28 de marzo del presente año en la ciudad de Bogotá D.C. Asistieron los Secretarios de Asuntos Pedagógicos de las juntas directivas y los directores de los CEID de los sindicatos. Se inicia con el acto protocolario de saludos de los compañeros Miguel Pardo, Secre-

tario de Asuntos Pedagógicos, Científicos y Educativos del Comité Ejecutivo de FECODE, y Víctor Manuel Cabrera, Director Nacional del CEID.

La agenda concentró los aspectos dirigidos a conocer y socializar el estado de los CEID y su fortalecimiento en todo el país, el plan de acción del CEID nacional en los próximos cuatro años, reafirmar el compromiso de preparación y realización del Tercer Congreso Pedagógico Nacional para el primer semestre del 2020, explicación de las consecuencias sociales graves del PND del Gobierno de Duque, la presentación de los números 129 y 130 de la Revista Educación y Cultura, la presentación del libro *Escuela Territorio de Paz*, el análisis de las políticas educativas, las conclusiones y las tareas que cada delegación se llevó a su sindicato para continuar, enriquecido con el Encuentro nacional, la lucha desde el campo pedagógico, sindical y político, de manera articulada y dialógica, la lucha por la defensa de la educación pública como derecho fundamental, financiada y administrada por el Estado; y la dignificación de la profesión docente.

El Encuentro Nacional de los CEID mostró que el Movimiento Pedagógico, los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos - PEPA -, la Escuela Territorio de Paz - ETP -, los círculos Pedagógicos - CP -, con diferentes niveles de desarrollo, están avanzando en las regiones de Colombia y desde las instituciones escolares.

Entre las tareas que quedaron como compromiso de los asistentes para impulsar en sus sindicatos se resaltan: el fortalecimiento organizativo de los CEID, la preparación y realización de las actividades relacionadas con el Tercer Congreso Pedagógico Nacional, ampliar, consolidar y modernizar la comunicación, afianzar en el magisterio la Revista Educación y Cultura, dar continuidad a los encuentros nacionales de los CEID, encuentros regionales y departamentales.

## Bogotá

### Celebración 60 años de Fecode



En el ÁGORA, Centro de Convenciones, se celebró, con bombos y platillos, lo que alguien denominó como la "mayoría de edad" de nuestra federación. Una nutrida asistencia de maestros, investigadores, directivos docentes, líderes de

los trabajadores e invitados especiales, los ex-presidentes de Fecode, maestros participantes en la Marcha del Hambre, el profesor Carlos E. Vasco y la Ministra de Educación, quienes ratificaron el apoyo y reconocimiento a la lucha incansable por la defensa de la educación pública y la dignidad de los maestros colombianos. Larga vida a nuestra federación!!!

## Ciudad de México

### Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación Educativa y del Saber Pedagógico



20 al 22 de junio de 2019

El Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación Educativa y del Saber Pedagógico, se plantea como un ámbito de diálogo e intercambio de experiencias, pero sobre todo de reflexiones críticas y propuestas alternativas, entre las y los participantes, que posibilite analizar, así como, ponderar los resultados que se han logrado en las diversas instituciones, organizaciones y redes educativas que desarrollan procesos de formación en los campos de la investigación educativa y la teoría pedagógica de docentes, directivos/os, asesoras/es e investigadoras/es educativas/os, para la atención y el empoderamiento de infantes, jóvenes y comunidades desde sus propios contextos.

Propósitos generales

- Dinamizar el desarrollo curricular de los programas de formación y el impulso profesional en el campo de la investigación educativa y la teoría pedagógica en los diversos niveles formativos de educación básica, media superior y superior, así como, en los espacios emergentes: redes, asociaciones, colectivos o proyectos alternativos.
- Generar un espacio de diálogo internacional que posibilite una mirada reflexiva y crítica sobre las políticas públicas frente a los procesos de investigación y sus resultados que se han desarrollado en las diversas instituciones educativas y organizaciones comunitarias frente a las prácticas y los contextos educativos.
- Generar espacios de integración, cooperación, difusión de investigaciones en desarrollo e intercambio entre instituciones, redes de maestras/os, organizaciones sociales, comunitarias y demás organismos de los diversos países participantes, comprometidos con el tema de la educación.



**Bogotá**

**Fecode, la reparación colectiva y el sistema de verdad, justicia y reparación**



El 28, 29 y 30 de noviembre de 2018 se realizó en Bogotá el Encuentro de Responsables de Derechos Humanos CUT y FECODE, el cual permitió consolidar espacios de formación, empoderamiento e intercambio de experiencias para fortalecer la defensa de los Derechos Humanos, la lucha por la Reparación Colectiva y el acercamiento del Movimiento Sindical a los mecanismos del Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición – SIVJRNR - establecidos en el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016) entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–FARC-EP. De igual manera, se logró establecer un diagnóstico general de la Red de DDHH desde los sindicatos filiales y proyectar los principales ejes para el Plan de Trabajo desde la Federación.

En el marco del evento, tuvo lugar el inicio de nuestro acercamiento con el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición –SIVJRNR- realizando el primer Encuentro con la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición -CEV- con FECODE Y LA CUT, un espacio de gran relevancia para dar voz y un lugar central a las víctimas, como oportunidad para trascender las cifras y descubrir en el rostro de los compañeros y compañeras, la historia de violencia antisindical de la que ha sido víctima el magisterio por su acción pedagógica, comunitaria y sindical. En un ambiente de escucha y cercanía, se dio un primer paso para presentar ante la CEV la sistemática vulneración de Derechos Humanos y la violencia ejercida contra los educadores en el país, ascendiendo hoy a una cifra de 1.094 docentes asesinados.

Nota preparada por Luisa Milena Cañon Ruíz, integrante del equipo de derechos humanos de Fecode.

**Buenos Aires**

**2º Congreso Mundial Infancia sin Violencia**



Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires realizará el 2º Congreso Mundial Infancia sin Violencia el 21, 22 y 23 de agosto de 2019. Este evento lo organiza Aralma Centro de Asistencia, Investigación y Formación en Infancia y Adolescencia y cuenta con el apoyo y la participación de organizaciones y organismos nacionales e internacionales y cuenta con la presencia de personalidades nacionales e internacionales, de los cuales ya, varios, han confirmado su asistencia. Tiene el auspicio del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos (OEA) dado que *“los objetivos y propósitos de este Congreso son coincidentes con las líneas prioritarias del Plan de Acción 2015-2019 del IIN y la Meta 16.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos por las Naciones Unidas”*

Puede presentar su trabajo territorial o académico ingresando a la web y siguiendo estas sencillas instrucciones <https://www.aralma.com.ar/inscribirse/>, el comité científico evaluará su presentación. Puede presentar su trabajo artístico para el concurso de arte, la admisión es directa.

**Programación del IDEP en la Feria Internacional del Libro 2019**



Con la presentación de dos libros y un conversatorio, el IDEP hará parte de la versión número 32 de la Feria Internacional del Libro de Bogotá. 25, 29 y 30 de abril son los días elegidos para este encuentro donde socializaremos la investi-

gación y el desarrollo pedagógico de las maestras y los maestros de los colegios oficiales de Bogotá, a la luz de los libros ‘Profes transmedia. Docentes en búsqueda de narrativas para la apropiación social del conocimiento’ y ‘El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro’.

Igualmente, contaremos con la presencia del reconocido pedagogo, escritor e investigador brasileño, Carlos Rodrigues Brandão, quien visita Colombia para hablar con jóvenes y maestros sobre su más reciente obra ‘Paulo Freire: el niño que leía el mundo. Una historia de personas, de letras y de palabras’.

Visita <http://bit.ly/EIIDEPenlaFILBO2019> para inscribirse y conocer más sobre el evento.

**Agradecimientos**



Durante mas de cinco años, nos acompañaron en el Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura, el profesor e investigador Luis Fernando Escobar y la Doctora Marcela Andrea Palomino A. Sus conocimientos, compromiso político y espíritu crítico, contribuyeron al posicionamiento de la revista en las últimas 30 ediciones. A ellos nuestro mas sincero agradecimiento

**Revista Educación y Cultura en la Feria Internacional del Libro 2019**



Los esperamos del 25 de abril al 6 de mayo, en el Pabellón 6, Piso 2, Stand 313, conozca nuestras promociones y obsequios para instituciones educativas, universidades y bibliotecas.

**Fe de erratas**



En la edición 129 de la Revista Educación y Cultura la profesora Claudia Patricia Carvajal Sánchez publicó el artículo *Experiencia metodológica en la formación de maestros rurales, desde la Escuela Normal Superior de San Bernardo Cundinamarca* en la sección investigación, por un error involuntario se publicó la fotografía de otra profesora, pedimos excusas y publicamos su fotografía.



# Infancia campesina

## Un reconocimiento necesario

### Resumen

La fuerza de los discursos culturales en las últimas décadas han dado lugar al reconocimiento de la diversidad étnica (Indígena y afrodescendiente), importante en la visibilización de las particularidades culturales que hacen diversos a los habitantes colombianos, avance significativo para la preservación de los pueblos ancestrales. Sin embargo, las comunidades campesinas culturalmente diversas siguen al margen de dichos reconocimientos, avanzar en la comprensión de infancia campesina como categoría diferencial sigue siendo parte de la deuda histórica que se tiene con la Colombia rural.

Para su abordaje se proponen tres caminos: (1) El concepto de ruralidad, (2) la identidad campesina a partir de su diversidad cultural y (3) la apues-

ta por pensar en las infancias desde la disparidad de formas de desarrollo sociocultural, como referente fundamental para la toma de decisiones en los procesos educativos y de crianza de los miembros más pequeños en comunidades campesinas.

### Palabras clave

Primera infancia, clase campesina, Educación intercultural, población rural, diversidad cultural.

### La necesidad de dar lugar a la infancia campesina desde principios culturales

En el marco de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional se consolida desde hace varios



**Adriana Patricia Mendoza Baez**

Licenciada en Educación Preescolar  
Magister en Educación. Docente  
investigadora Facultad de Educación  
Universidad Pedagógica Nacional



años la línea en Educación Rural, que propone el abordaje de este asunto, desde el reconocimiento de la diversidad cultural que existe en el campo colombiano y su relación con un ejercicio pedagógico particular, dadas las condiciones del contexto.

Desde la línea y como resultado de algunos ejercicios de investigación, se viene poniendo en tensión la idea de *educación rural* que se entiende como una propuesta educativa basada en una única idea de desarrollo. Condición que desconoce el pensamiento, el saber y el conocimiento que circula en las comunidades que habitan el espacio rural colombiano. En contraposición, la línea las asume como diversas en el reconocimiento de la multiplicidad de formas culturales de los habitantes de la ruralidad en Colombia: campesinos, indígenas y afrodescendientes.

*Diferencias vs diversidad y el lugar del campesinado:* Es importante empezar por bosquejar un poco la forma como se asume lo cultural y la etnia en el país desde el postulado de diferencia. La concepción de diferencia o mejor, sus representaciones, tienen lugar en varios momentos de la historia y se han manifestado de formas disímiles.

Por un lado, desde los postulados de la jerarquización social y, en otros tantos, desde los discursos encaminados al reconocimiento de los derechos. Para estos últimos su incursión en las políticas públicas representa una conquista contemporánea importante, mientras que para los primeros ha sido la forma de legitimación de su idea de soberanía desde tiempos inmemoriales.

Se identifican entonces dos momentos importantes en el surgimiento y posicionamiento del concepto de diferencia: el primero tiene lugar en la colonización española y el segundo en el posicionamiento de la idea de desarrollo, en los dos pueden reconocerse dos procesos, por un lado, su intencionalidad intrínseca de división social del mundo y, por el otro, los movimientos sociales que surgen como respuesta contradictoria a dicha división, según Castillo (2005):

La idea de diferencia “en el caso colombiano, ha vivido un proceso de transformación que va desde la representación colonialista que asignó a las poblaciones aborígenes y afrodescendientes en el lugar de bárbaros e incivilizados, y a la población campesina producto del mestizaje en el lugar de población estructurante del sistema económico capitalista (p.19).

Y a finales del siglo pasado la representación multiculturalista avanzó en el reconocimiento de las diferencias culturales, abriendo lugar importante a comunidades étnicas principalmente, donde comunidades campesinas no logran hacer parte de estos grupos reconocidos culturalmente. Este logro puede representar el primer paso

para distinguir entre diferencia y diversidad, en tanto los grupos étnicos reconocidos desde lo cultural pueden entenderse como diversos, pero los campesinos reconocidos como grupo económico pueden entenderse como diferentes en el marco de la estratificación social colombiana.

Así, dependiendo del momento histórico, se reconoce la diferencia cultural como una forma de clasificación social y en otras para la definición de igualdad de derechos. De esta última, a pesar de su intención altruista es importante señalar la idea de normalización que contiene el discurso de los derechos que, de una u otra forma se establece desde una sola perspectiva de ser y estar en el mundo. El presente artículo problematiza la idea de diferencia y establece un marco de comprensión del concepto desde su origen en los discursos de dominación principalmente en la definición de campesino como sujeto socioeconómico. La importancia del reconocimiento de las poblaciones desde una perspectiva de la diversidad trasciende la idea de multiculturalismo a la de reconocimiento de los pueblos campesinos como comunidades de saber, un aporte para pasar de una definición socioeconómica a una definición sociocultural.

### **La ruralidad: convergencias e identidades múltiples**

Para su abordaje se propone un marco referencial sustentado en tres asuntos fundamentalmente: en primer lugar,

**...La concepción de diferencia o mejor, sus representaciones, tienen lugar en varios momentos de la historia y se han manifestado de formas disímiles...**

el concepto de ruralidad a partir de la idea de gradientes o grados de ruralidad, propuesta de Gabriela Itzcovich (2010), que se reafirma por parte del PNUD (2011) en el informe *Colombia Rural: razones para la Esperanza*, donde se presenta la importancia de diferenciar las comunidades rurales desde criterios culturales y geográficos, que dotan a las poblaciones de elementos diferenciadores en su forma de ser y habitar en lo rural. Este planteamiento resulta fundamental en el trabajo propuesto, en tanto permite el reconocimiento de la diversidad y se distancia de la idea homogénea de rural centrada básicamente en su diferenciación con lo urbano.

Ruralidad es una palabra polisémica y no específica, concordando con Ceña (1992) sugiere una considerable diversidad de imágenes cuando es mencionada, alude unas veces “a un concepto espacial y otras a rasgos como la calidad de vida, ciertas pautas socio-económicas o determinados valores. Existen diferentes maneras de definir la ruralidad, centradas, respectivamente, en lo socio-cultural, en lo ocupacional o en lo ecológico” (p.14-18).

Habría que distinguir entre “rural” y “ruralidad”, de tal forma que el primero hace referencia a un particular medio geográfico y la segunda a una cultura o forma de vida relacionada a dicho medio. Allí convergen diferentes pueblos que establecen formas particulares de vincular su cultura con las formas propias de organización social de los espacios rurales. Cabe entonces preguntarse por

### ¿Quiénes habitan la ruralidad colombiana?

Vivir en lo rural implica un estilo de existencia particular que se define desde formas económicas, políticas y sociales, por tanto, quienes lo habitan comparten dinámicas de vida en las que confluyen relaciones territoriales con el entorno y las formas de vida ligadas al trabajo agropecuario que se convierte en el eje de la economía. Por ello, quien vive en el campo establece



Fotografía - Juliana Silva

ce una relación estrecha con la tierra en tanto ésta representa su trabajo, su territorio y su cosmovisión para ser y estar en el mundo. Las formas de habitar lo rural podrían definirse desde tres perspectivas de acuerdo con Acosta (2012), en primer lugar, la idea de desarrollo que termina siendo la más dominante; en segundo lugar, una evolución al concepto que se define como desarrollos alternativos y; el tercero, lo representan las posturas de alternativas al desarrollo en las que se resalta el buen vivir como la apuesta más significativa y alternativa a la idea de desarrollo. Indígenas, afrodescendientes y campesinos comparten el espacio, y las formas de vida según las cosmovisiones de cada grupo. Este ejercicio investigativo centra su mirada en las comunidades campesinas y sus formas de vida en relación con las apuestas educativas para la primera infancia.

Las particularidades sociales, económicas y políticas del campo colombiano establecen condiciones especiales, en las cuales sus habitantes desarrollan sus posibilidades de vida. El problema de la tenencia de la tierra junto la inequidad social que caracteriza a los países de economías capitalistas deja al campesinado en situación de

supervivencia que implica un desarrollo rural mediado por la agroindustria y la mercantilización del campo, escenario en el cual difícilmente el campesino colombiano puede competir.

Para el caso del campesino, la relación es contraria en tanto como ya se ha explicado su origen socioeconómico es determinante en la forma como se establecen relaciones y se construye identidad. Sin embargo, organizaciones campesinas, movimientos sociales y representantes políticos luchan por un reconocimiento del campesinado como sujeto político. Para el año 2018 líderes sociales y representantes políticos de las comunidades campesinas emprendieron una iniciativa por ser incluidos como población en el censo nacional. Este esfuerzo se vincula con la necesidad de posibilitar otras formas de vida en vía de librarse de la idea de desarrollo y ser reconocidas como comunidades culturales, a partir de asumirse desde las dinámicas propias relacionadas con el buen vivir, por tanto, se escuchan discursos campesinos que postulan la soberanía alimentaria, la autonomía, entre otros elementos identitarios a ser reconocidos y tenidos en cuenta al momento de formular políticas y proyectos para poblaciones diferenciales.

En el Cauca, la asociación campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), un movimiento social con más de 20 años de trabajo por la dignificación de las comunidades campesinas en vínculo con las luchas nacionales, centra su preocupación por la preservación de su cultura campesina desde los procesos de atención a la primera infancia, entre los cuales se encuentra lo educativo; la necesidad de pensar en una propuesta educativa de primera infancia con enfoque campesino, se convierte en un puente de diálogo con la línea de interculturalidad y diversidad de la Universidad pedagógica para trabajar mancomunadamente por dar lugar desde el reconocimiento a la diversidad a la infancia campesina a partir de la pregunta por los procesos de atención a la primera infancia con un enfoque campesino que redunde en el afianzamiento de la cultura y el respeto por las particularidades sociales, culturales y de desarrollo de los niños y niñas de primera infancia en sus comunidades.

### **El problema del no reconocimiento del campesino como sujeto político y su relación con la infancia**

En Colombia, los estudios sobre primera infancia y educación inicial han pasado por diversos discursos que se amparan en los avances académicos e investigativos que desarrollan instituciones y expertos de trayectoria en estos campos, que tras años de trabajo en el tema y en diálogo con las realidades de la infancia colombiana y las propuestas de otros países han sido referente fundamental para la construcción de propuestas pedagógicas en las instituciones de educación inicial. Dichas discusiones han pasado de entender y superar la educación para los más pequeños desde la perspectiva de procesos meramente asistencialistas, higienizantes, de primarización y desarrollistas-evolutivos, lo que conlleva a que, en los últimos años se moviliza el concepto de potenciamiento del desarrollo. Dicho concepto pro-

mueve una idea de desarrollo que respeta ritmos, culturas y concepciones de infancia, a partir de las actividades rectoras desde las cuales los niños y niñas se relacionan y hacen lecturas del mundo y de su realidad.

En este proceso es pertinente ubicar un hito histórico en el país: la creación de la ley 1804 del 2016, por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”. Ella resulta importante en tanto retoma las discusiones de la Convención de los derechos de las niñas y los niños, el Código de Infancia y Adolescencia - Ley 1098 de 2006 y el CONPES 109 de 2007, lo que implica visibilizar no solo a la primera infancia, sino también el trabajo pedagógico con la población menor de seis años, con la familia y con todos los agentes responsables de la educación inicial. Sin duda alguna uno de los pasos históricamente más importantes para el reconocimiento de la dignidad de los niños y las niñas en un país que ocupa el indecoroso 3er puesto en desigualdad social a escala mundial, como resultado entre otros asuntos del conflicto armado.

Con la creación de esta ley se pretende establecer un estado de derecho para las madres gestantes, niños y niñas, con el cual se garantice un marco de atención integral que permita el pleno desarrollo de la infancia en el país desde principios de justicia social e igualdad de derechos. El reto más grande lo representa el poder expandir una idea de protección a la primera infancia, sin que ello vulnere desde la idea de igualdad las pautas y prácticas de crianza que representan el legado cultural de los pueblos en Colombia. En efecto, este uno de los países más diversos culturalmente en el mundo, con más de 84 lenguas indígenas y el legado cultural de los pueblos afrodescendientes y campesinos que hablan por sí mismos de las diversas formas de estar y habitar el territorio colombiano.

En ese marco, afrodescendientes e indígenas han empezado a lograr reconocimientos importantes en su

definición como pueblos originarios con cultura propia. Sin embargo, la lucha por una educación para la preservación de su cultura sigue siendo urgente. En tal sentido la Universidad Pedagógica Nacional se articula a esta lucha desde el enfoque intercultural sustentado en procesos de educación propia, que lejos de pensar en formas de inclusión, lo que postula es el diálogo de saberes que reconozca de formas de pensar, ser y estar en el mundo al validarlas como conocimiento. Desde allí un número significativo de comunidades étnicas se distancian de la idea de etnoeducación y ponen en la mesa los postulados de la educación propia, pensada desde el interior de sus comunidades y puesta como saber ancestral al servicio del mundo en condiciones de igualdad con los saberes occidentales.

Lo anterior lejos de ser un impedimento o dificultad para el desarrollo de una política de primera infancia desde la diversidad, representa la apuesta más importante en términos de reconocer las diversas formas de ser niño y niña, maestro, maestra y agente educativo, en un país que le apuesta a la construcción de paz después de más de 60 años de vivir en medio de la guerra. Es el llamado a que los discursos interculturales tomen lugar para poner a dialogar los postulados sobre primera infancia y desarrollo que se plantea desde “Cero a Siempre” con las pautas y prácticas de crianza de los pueblos ancestrales. Desde allí poder construir en conjunto una propuesta de educación inicial pertinente y acorde con las necesidades de las comunidades campesinas.

Estos postulados han cobrado importancia en Colombia en las últimas dos décadas en la medida en que la apuesta por la educación para la primera infancia llega con una cobertura importante a los sectores rurales, a través de la incursión del grado transición a las escuelas rurales, los programas de atención como ámbito familiar y los hogares comunitarios. Si bien los clásicos de la sociología hablan de dos escenarios de socialización: el prime-

ro es la familia o núcleo primario y el segundo generalmente es la escuela; los procesos de industrialización, la incursión de la mujer a la vida laboral entre otros asuntos de transformación social tienen un impacto importante en los procesos de atención a primera infancia, haciendo que cada vez sea más prematuro el ingreso de niños y niñas a programas institucionalizados. Desde la perspectiva de derechos, estos programas se han extendido a sectores rurales generando conflictos en las formas de crianza y cuidado propias de los pobladores del campo y las propuestas de las instituciones que ofertan los programas.

Las poblaciones étnicas amparadas en el derecho ganado para formular apuestas educativas propias han logrado que las instituciones desarrollen propuestas desde perspectivas de diálogo de saberes y valoración de la identidad cultural como centro del proceso. Es el caso de la *Modalidad de educación propia e intercultural* que parte de reconocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes para el desarrollo y formulación de las apuestas educativas con niños y niñas de primera infancia. ¿Y los niños y las niñas campesinos?

Entre la homogenización y la diferencia, de acuerdo con Castillo (2005) “el Estado ha encontrado en el reconocimiento de la diversidad un mecanismo para su legitimación; las organizaciones sociales, particularmente las de corte étnico, buscan vías de acceso a derechos históricamente negados” (p.14), pero, históricamente la población campesina de Colombia ha ocupado un lugar secundario en las decisiones de política pública educativa, y ha sido víctima de exclusión social a través de una educación que casi siempre ignora sus particularidades y requerimientos.

De hecho, el no considerarle un pueblo diverso hace que al momento de constituir políticas públicas se insista en nombrarlo genéricamente como rural, denominación polisémica que resulta problemática en la medida en

que desconoce la existencia de cosmovisiones y formas de vida diversas que habitan el campo. Ello quiere decir que no solamente hablamos de una población campesina, sino justamente de diversas formas de ser campesino en un campo variopinto desde lo geográfico, histórico y poblacional.

El vínculo de esta idea de población diversa (indígenas, afrocolombianos, campesinos, indígenas-campesinos, afrodescendientes campesinos, entre otras más posibilidades de habitante rural) propone la recuperación del planteamiento de la educación como escenario de construcción social y de proyecto político de las colectividades, que dé lugar a los saberes que son importantes en el afianzamiento de cada cultura. Al problematizar la escuela que enseña a huir y, que cada vez más forma a los jóvenes y niños para vivir y desarrollarse fuera de sus territorios. Se demanda su papel en la transformación de la realidad desde el reconocimiento por el ser social, cultural y político que recupera su lugar como gestora social.

Ello implica procesos de vinculación entre el proyecto político-educativo de las comunidades, el conjunto de creencias que componen ideas tan importantes como la imagen de niño y la forma como ello incide en su apuesta de formación. Para Terigri y Pedraza (2006) citados por Sañudo (2015) en la escuela se establece un “formato escolar fundado en la [...] reclusión de los niños de una misma edad, a la misma hora y en el mismo lugar, para que desarrollen actividades formativas comunes al comando de un adulto” (p.55), apuesta escolar que riñe en muchos escenarios rurales con la idea de educación propia de las comunidades.

El primer paso es reconocer eso que hace culturalmente diverso al niño y niña campesino, desde esa necesidad, se encuentran los intereses de las comunidades campesinas de Inzá y las apuestas por la formación de maestros para el trabajo con comunidades rurales desde enfoques diferenciales de la

UPN, para construir colectivamente un proceso de investigación desde la comunidad alrededor de las preguntas por ¿Cómo se dan los procesos de transmisión de la cultura en la crianza y educación de niños y niñas campesinos en Inzá Cauca? ¿Qué elementos diferenciales pueden permitir la argumentación del concepto infancia campesina como categoría diferencial?

De acuerdo con los objetivos propuestos y tomando como referente las propuestas actuales de diálogo intercultural que se inclinan al reconocimiento de los saberes circundantes en las culturas históricamente ignoradas o mal llamadas minoritarias. El postulado metodológico del proyecto parte del intercambio de formas y posturas respecto a la educación de los más pequeños de las comunidades de acuerdo con los desarrollos que la academia y la normatividad han construido y los legados educativos que hacen parte de la historia y la memoria de los pueblos ancestrales.

La otra discursividad importante tiene que ver con los saberes que tienen los pueblos campesinos, maestros y maestras sobre la crianza y educación de los miembros más pequeños de sus comunidades. Dichos saberes hacen parte fundamental de la cultura y su prevalencia puede ser garantizada en la medida en que los niños y niñas se forman en sus principios. De acuerdo con Fals Borda<sup>1</sup>, es necesario poner a circular los saberes ancestrales no solamente como una forma de prolongación de sus pueblos, sino también como ciencia que debe ser reconocida por occidente. Ello nos invita a que el diálogo nos lleve al aprendizaje mutuo, lo que implica que podamos aprender de los saberes respecto a la crianza y la educación de los pueblos campesinos que han vivido en los territorios del Cauca durante siglos.

En relación a la educación para la primera infancia es importante señalar que estamos en el momento social y político más propicio para dichos acercamientos entre la ciencia occidental y la ciencia propia de los pue-

blos. puesto que, el discurso actual de atención a primera infancia supera la mirada asistencialista y de primarización para dar apertura a una educación que entiende la infancia como una etapa de desarrollo, en la que los ambientes y posibilidades de acceso a la cultura son lo más importante.

De acuerdo con lo anterior, los procesos educativos no se centran en la escuela como institución educativa, sino que reconoce el contexto en general como el gran educador de los niños y las niñas. Se trata entonces de partir del reconocimiento de toda la comunidad como educadora. Ello implica una metodología que garantice el diálogo entre los docentes, la comunidad y la academia.

Lo anterior implica que el proceso de formación se sustenta desde la lectura directa del contexto a partir de las voces de sus actores según Fals Borda<sup>2</sup>; La idea de ciencia politizada sostiene que no es destituir la ciencia, sino enriquecerla, no es negar su universalidad, sino precisamente llegar a ella a través de la originalidad impuesta por las realidades locales, basados en este principio es necesario que diversas sean las formas de conocimiento, como los espacios y los recursos para construirlo.

En relación con lo anterior se plantea una distinción importante en cuanto a habitantes rurales se refiere, mostrando la importancia de diferenciar las poblaciones rurales desde la comprensión de su diversidad cultural y étnica. Aquí se propone una comprensión del sujeto campesino a partir de las comprensiones de Chayanov, en la necesidad de exponer la categoría 'campesino' desde su origen socioeconómico en contraste al indígena y afrodescendiente, que se sustentan como categorías socioculturales.

### Niños y niñas campesinas como parte de los discursos en infancias

En la actualidad se viene experimentando un proceso de proliferación de los estudios e investigaciones en in-

fancias en Colombia. La pregunta por dicha diversidad ha llevado incluso a la creación de programas de formación especializados en el asunto, es el caso de la maestría en estudios en infancia de la Universidad Pedagógica, en convenio con la Universidad de Antioquia. El cuestionamiento en relación con la idea de "infancias" no es unívoca, monolítica ni unidisciplinar, como la misma pluralización del concepto lo sugiere. Son diversos entonces los abordajes a la "cuestión de la infancia" (Carli, 2006)<sup>3</sup>, y no podría quedarse en un asunto estrictamente ligado a la psicología (del desarrollo) o la pedagogía, sino que requiere de análisis que pueda dar cuenta de dicha diversidad desde el plano identitario y cultural, incluso para encontrarse con distancias desde los grupos culturales al mismo concepto de infancia construido desde otros lugares de enunciación.

El ejercicio de investigación realizado en el marco de la maestría en estudios en infancia arrojó como resultado que, para el caso que nos ocupa, en las Regiones estudiadas aparecen pocas alusiones a la infancia y a los niños y niñas, específicamente campesinos. Se habla de rural desde la alusión a lo geográfico, a la ubicación de las poblaciones o en otros casos a la ruralidad en referencia a un estilo de vida desde lo económico y laboral principalmen-

te. Es así, como se hace alusión a las condiciones de vida de la infancia en el contexto del campo más no a estudios que den cuenta de una infancia particular desde nociones de desarrollo o identidades culturales.

En este marco general se puntualiza entonces en los estudios que apuntan a elementos que den cuenta de la relación de la cultura con la idea de infancia, niñez o niños y niñas en los primeros años de vida resaltan los estudios en Educación para la crianza, en los cuales se pueden señalar algunas tendencias: (1) los estudios que dan cuenta de la crianza desde el análisis de acciones concretas sobre los niños y niñas, a decir; castigos, afecto, alimentación, educación entre otros. (2) estudios centrados en los elementos que fundamentan acciones en la crianza; creencias, tradiciones y principios. (3) El impacto de las prácticas en el desarrollo de los niños y niñas. (4) Condiciones socioeconómicas y de contexto y su incidencia en las prácticas de crianza. En todos los casos la cultura tiene aparición en algún momento del análisis y la presentación de las problemáticas, lo que sugiere que dependiendo del enfoque se alude a ella en marcos de comprensión de las prácticas o como parte de los problemas sociales de los niños, las niñas y sus familias.



Fotografía - Juliana Silva

Los estudios sobre la crianza pueden ser los referentes más cercanos al momento de pensar en las particularidades de la infancia, por tanto, en las infancias. Sin embargo, es importante distinguir entre los que reconocen en la diversidad de la crianza una posibilidad y los que encuentran en ello un riesgo en tanto enmarcan los análisis desde postulados de desarrollo amparados en una idea monocultural. Lo que conduce a pensar que los textos con tendencia descriptiva pueden ser más ricos en la posibilidad de tener una radiografía de la diversidad cultural del país en relación con la crianza de los niños y niñas que los textos que hacen análisis de los procesos que desdibujan un poco la naturaleza propia de los mismos.

De los anteriores estudios derivan abordajes centrados en la cultura que pueden dar cuenta de nociones de desarrollos particulares, como es el caso de investigaciones con grupos étnicos., En ellas casi siempre, desde un abordaje etnográfico, se plantean elementos característicos del desarrollo social, afectivo, motriz entre otros, que diferencian según la cultura y las posibilidades de los contextos de niños y niñas dependiendo de la cultura a la que pertenezcan.

Como puede apreciarse, en América Latina y Colombia se vienen adelantando esfuerzos por sistematizar el acumulado de estudios e investigaciones sobre las infancias. De forma tal que, se puedan identificar temáticas, problemáticas, enfoques, incidencias, facetas disciplinares y marcos de acción que aportan a la discusión y conceptualización de la idea de infancias, desde enfoques diferenciales que apuntan a superar la mirada descriptiva de prácticas y avanzan en la consolidación de otros discursos de desarrollo infantil relacionados con cosmovisiones y comprensiones de esta etapa etaria desde las relaciones con el entorno social, político y cultu-

ral de cada pueblo. Sin embargo, las alusiones a la categoría infancia campesina son casi nulas o sus abordajes no dan cuenta de ello como población con cultura identitaria propia o como categoría diferencial para la comprensión de lo que significa ser niño o niña en el campo colombiano.

De lo anterior se deriva un concepto que es fundamental desde esta idea de comprensión a la diversidad y, es la apuesta por pensar en las infancias como una urgencia por comprender la diversidad de formas de desarrollo y construcción de identidades en el marco de una identidad cultural y unas relaciones con territorio que determinan esas formas de ser niño y niña en el país. Es así, como el concepto de identidad requiere un abordaje que dé cuenta de su significado al interior de las comunidades, como referente fundamental para la toma de decisiones en los procesos de educativos y de crianza de los miembros más pequeños.

## Bibliografía

- ACOSTA, AGUINAGA, y otros, Más Allá del Desarrollo, Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. 1era edición: Fundación Rosa Luxemburg/Abya Yala. Impreso en la Ciudad de México, septiembre 2012.
- CASTILLO, Elizabeth. Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Serie de estudios sociales. Colección culturas y educación. 2005
- CHAYANOV, Alexander. Los campesinos. 1975
- Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito. (2003), Niñez: estado del arte, Bogotá 1990 - 2000. Colección Estados del Arte. Bogotá, D.C.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, Descolonizar El Saber, Reinventar El Poder. Ediciones Trilce para esta edición, Montevideo, Uruguay, 2010.

DE LA IGLESIA, María Emilia, "Campesino", una categoría en disputa . Capítulo de la Tesis de Licenciatura en Comunicación Social "Los niños y la formación de la identidad campesina" UNLP, 2006

ESCOBAR Arturo, Desarrollo y antropología. Artículo, fuente CLACSO Argentina 2006

FALS BORDA, Orlando. Historia de la cuestión agraria en Colombia. Editorial Punta de Lanza 1975.

FALS BORDA, Orlando; Ciencia Propia y Colonialismo intelectual. La cultura el pueblo. 1971.

ITZCOVICH, Gabriela (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. OEI - UNESCO - SITEAL. Buenos Aires.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD - (2011) Colombia Rural: razones para la esperanza. Informe de Desarrollo Humano para Colombia 2011. Resumen Ejecutivo. Bogotá.

SALGADO, C. (2002). Los Campesinos Imaginados. Cuadernos de Tierra y Justicia No 6.

SCHAVELZON Salvador , Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes. 1era. edición: Ediciones Abya-Yala. CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina. Quito Ecuador, febrero 2015.

WOLF, Eric. El campesinado como segmento social. Editorial Labor. 1971.

## Notas

- 1 Fals Borda, Orlando; Ciencia Propia y Colonialismo intelectual. La cultura el pueblo. 1971.
- 2 Fals Borda, Orlando; Ciencia Propia y Colonialismo intelectual. La cultura el pueblo. 1971.
- 3 Yarza, Alexander y otros. Informe de investigación - Estado de los estudios en infancia -UPN -UDEA





# Educación provincial: un escenario por explorar



## Omar Alejandro Benítez Rozo

Docente de Ciencias Naturales de la IED Sabio Mutis, investigador en educación en el contexto provincial de la Gobernación de Cundinamarca, candidato a Doctor en Educación, con énfasis en Ciencias Naturales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y Magister en Educación en ciencias de la misma universidad



## Lady Esperanza Martin Martínez

Docente de Ciencias Naturales de la IED Sabio Mutis, docente investigadora en educación provincial de la Gobernación de Cundinamarca, Doctora en Educación con énfasis en ciencias naturales de la Universidad Norbert Wiener (Peru) y Magister en Educación en Ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional.



## Naturaleza del artículo

En este artículo se presenta una conceptualización de la categoría EDUCACIÓN PROVINCIAL, la cual ha sido investigada durante los últimos once años por la Red Educativa Regional para la Enseñanza y el Aprendizaje (RECREA), la cual en diferentes escenarios ha buscado la forma de visibilizar sus procesos investigativos, desde la publicación de artículos, la participación en congresos y encuentros nacionales e internacionales, la organización del primero y segundo Congreso Nacional e Iberoamericano de Educación Provincial y la publicación de la revista La Besana, la cual tiene como principal intención, visibilizar las investigaciones realizadas en el contexto provincial.

## Resumen

Este documento presenta parte de la investigación y conceptualización que ha venido realizando la red RECREA, durante la última década, en torno a la educación en el sector intermedio y rural. Para el caso de este documento, se pretenden establecer las particularidades de la educación rural e intermedia a partir de aportes conceptuales que acerquen a la comunidad educativa del país hacia una noción de la educación provincial como una categoría de investigación y al estado Colombiano fortalecer las políticas públicas y las reflexiones necesarias en función de responder a los desafíos de la educación Colombiana



Estas reflexiones podrían favorecer la disminución de las brechas existentes entre la educación que se desarrolla en el sector rural y el urbano y promover una educación de calidad; al tiempo que responden y atienden a las características individuales, la región, cultura y contexto en el que se desarrollan.

### Palabras clave

Educación provincial, sector urbano y provincial, equidad educativa.

### Introducción

Clasificar el territorio en dos categorías (urbano y rural), como ha sido tradición, genera cuestionamientos con respecto a la pertinencia y coherencia de estos conceptos con la realidad colombiana, en el marco del debate que se proyecta frente a la posibilidad de unificar el territorio en contraste con la variabilidad social, cultural y económica poblacional del

país. Autores como, Chomitz, Buys, y Thomas (2005) y PNUD (2011) consideran que esta dicotomía es imprecisa porque no todas las áreas urbanas corresponden a “un conglomerado de rascacielos y tugurios uno encima de otro” ni todas las rurales son “puras granjas”; sino que existen grados de ruralidad que dependen del acceso a servicios sociales y de infraestructura, la relación del empleo y los mercados. En ese sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>1</sup>, propone tres nuevas categorías de clasificación para el territorio, que son: Región Predominantemente Rural, Región Intermedia y Región Predominantemente Urbana, dichas categorías fueron adaptadas por la Misión para la Transformación del Campo y orientadas por la Dirección de Desarrollo Rural Sostenible de la Dirección Nacional de Planeación, para redefinir el territorio Colombiano, no solo atendiendo a la densidad poblacional, sino también incluyendo el contexto sociocultural de los municipios y ciudades, (DDRS, 2014).

Los aspectos mencionado anteriormente son fundamentales a la hora de iniciar una discusión en torno a lo que sucede con la educación en los diferentes territorios del país, específicamente con respecto a lo que sucede frente al nivel educativo en los sectores intermedios y rurales, que para efectos de esta propuesta, se denominarán Educación provincial<sup>2</sup>; Dentro de los elementos que dan sustento a este artículo, se encuentran, los aportes sistematizados en el Plan Nacional para la Educación Rural, específica-

mente frente a la brecha que existe entre la educación urbana y la rural alrededor de características puntuales como calidad, profesionalización docente y cobertura

### Categorización de las regiones en Colombia

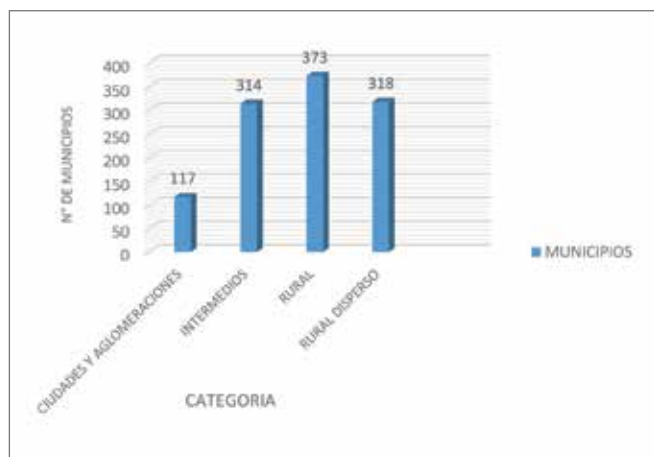
En Colombia, la preocupación por definir el territorio dentro de unas categorías específicas se materializa, luego de la firma de los acuerdos de paz, en la Misión para la Transformación del Campo orientada por la Dirección de Desarrollo Rural Sostenible de la Dirección Nacional de Planeación, quien toma los aspectos mencionados anteriormente, al igual que las propuestas de territorio de la OCDE y a partir de la densidad poblacional; de tal manera se categoriza la población Colombiana en: ciudades y aglomeraciones, intermedios, rural y rural disperso, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

- Ciudades y aglomeraciones: 117 municipios y ciudades con una población total de 30.618.290 de habitantes
- Intermedios: 314 municipios con una población total de 7.982.060 de habitantes
- Rural: 373 territorios que cuentan con una población total de 5.402.735 de habitantes
- Rural disperso: 318 municipios y áreas no municipalizadas con una población total de 3.658.702 de habitantes.

La clasificación anterior del territorio colombiano se ilustra en la gráfica número 1:

**...Existen grados de ruralidad que dependen del acceso a servicios sociales y de infraestructura, la relación del empleo y los mercados...**

**Gráfica 1:** Número de municipios por categorías para el territorio Colombiano.



Es necesario destacar que el campo colombiano, se consolida como uno de los ejes indiscutibles del desarrollo económico del país, sin embargo, año tras año, la brecha a nivel social, económico político y educativo, entre el sector urbano y el rural, aumenta significativamente (MEN, 2017).

Por otro lado, vale la pena recordar que desde el origen del conflicto armado (década de los cuarenta) hasta la actualidad, han surgido diferentes movimientos armados. y que desde el origen del conflicto armado, el campo Colombiano es el espacio territorial que ha sufrido directamente las particularidades de dicho conflicto, situación que afecta considerablemente el desarrollo del sistema educativo (Molano 2014). Estas y otras dificultades por las que ha pasado el sector rural colombiano fueron abordadas en los Acuerdos de Paz de la Habana (2016), donde se propuso diseñar una Reforma Rural Integral, que abordara temas como el acceso y uso de la tierra, la eliminación de la pobreza extrema, la reducción drástica de la pobreza rural y el mejoramiento de la calidad educativa; entre otros aspectos de naturaleza social.

## Hacia una noción de educación provincial

Antes de hacer una propuesta para una conceptualización de la educación provincial, vale la pena profundizar sobre cuáles son los aspectos que definen la ruralidad en Colombia; para empezar, es equívoco asociar el concepto de ruralidad a pequeñas poblaciones con pocos habitantes, en contraste con el sector urbano, que se puede asumir como ciudades grandes con muchos habitantes. Esto es lo que Graciano de Silva, citado en Castro & Remoratti, (2007) denomina *mito de lo rural*, ubicando ahí el atraso, el dominio de lo agrícola, los éxodos hacia lo urbano, así como la creencia de que el crecimiento agrícola conduce necesariamente al desarrollo de lo rural.

Por su parte, Silva resalta elementos como la dicotomía entre lo urbano y lo rural se usa para asociar los aspectos característicos de la pobreza con el sector rural y lo moderno con el sector urbano; en ese sentido, el autor propone que situaciones puntuales como la economía, o el desarrollo tecnológico no definen el aspecto de ruralidad; en complemento, Remoratti (2007) formula tres características propias de lo rural: 1) La relación con el medio natural, tanto en lo agropecuario como en el aprovechamiento de los recursos, tales como recreación o residencia; 2) La poca densidad de población relativa; 3) La existencia de redes territoriales que articulan e integran el territorio.

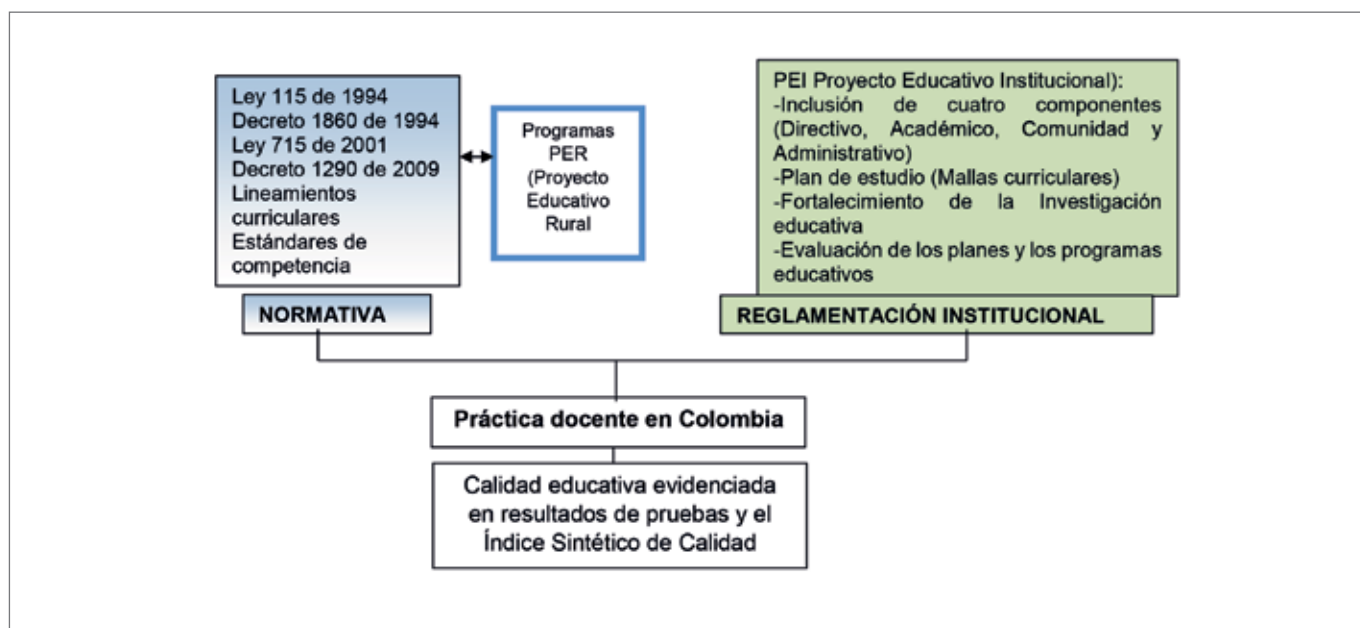
Cada entidad territorial Colombiana<sup>3</sup> está integrada por subregiones, provincias y municipios y suele asumirse de forma homogénea, desconociendo que hay algunas menos atendidas por causa de factores como vías, clima, características de los suelos, distancia de las capitales o condiciones culturales de la población. (MEN, 2012).

En cuanto a la educación hay estipulaciones legales precisas para su orientación, las cuales requieren ser atendidas. Esa legislación considera aspectos curriculares que rigen el trabajo de docentes y administrativos con precisión procurando garantizar el derecho fundamental a la educación, pero la atención a tales aspectos de la legislación debe considerar aspectos particulares que corresponden a sus características, lo que implica la necesidad de establecer mecanismos de comunicación y consulta con las entidades territoriales, que eviten la planeación centralizada de los aspectos educativos.

Por otro lado, Hisse (2009) en su investigación en educación rural, concluye que esta se consolida en lugares donde la demanda educativa tiene unas particularidades propias, en relación con los bajos niveles socio económicos, tales como la disminución de la población de niños en edad escolar, ausencia de trabajo colectivo para los docentes rurales, la escuela como única institución administrativa de la zona, escasa oferta educativa, adultos sin completar su escolaridad y la incorporación de estudiantes con necesidades educativas escolares.

Las directrices para la práctica educativa<sup>4</sup> en Colombia son establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, a partir de diferentes documentos que se pueden clasificar en dos grupos; unos que atienden los aspectos generales de la educación en todo el país o normativas, y los otros que se encargan de los procesos pedagógicos propios de cada institución educativa, o reglamentaciones institucionales; estos dos tipos de documentos tienen como principal intención que por medio de la reflexión continua sobre la práctica docente, se mejore la calidad educativa, como se ilustra en el esquema 1

Esquema 1. Factores para el desarrollo de la práctica docente en Colombia

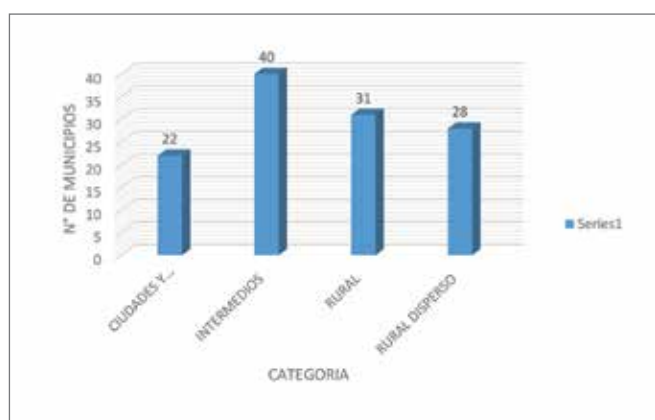


El anterior esquema muestra de forma muy general los factores que se deben tener en cuenta para el desarrollo la práctica docente en Colombia (Martín 2015)

El esquema presentado anteriormente evidencia que el Estado emite documentos y programas para una educación generalizada que aplican tanto a los sectores urbanos como a los rurales, sin embargo, no se tienen en cuenta los factores y características del sector provincial<sup>3</sup>, ni la integración entre la categoría territorial intermedia y rural, que corresponde a las realidades de los municipios ubicados en cada departamento, asumiendo que si funciona en un sector, debe funcionar en el otro.

Si bien es cierto que esta situación se evidencia en todo el territorio colombiano, para efectos de este documento se tomará como referencia la clasificación de los 116 municipios de Cundinamarca, que se observa en la gráfica 6:

Gráfica 6: Distribución de los municipios del departamento de Cundinamarca, por categorías propuestas en el PEER



En esta gráfica, la identificada con el número 6, se puede observar como el 58,6 % de los municipios del departamento de Cundinamarca se encuentran ubicados en la categoría de educación provincial, es decir, que corresponden a municipios ubicados en la clasificación intermedia y en la rural.

Frente a la conceptualización de la Provincia, como territorio de investigación; un autor que aporta elementos de discusión es Orlando Fals Borda, quien resalta la importancia de reconocer la provincia como una categoría fundamental en la gobernabilidad del territorio, atendiendo conflictos sociales, económicos políticos y educativos, desde las condiciones propias del contexto. El esquema 2 muestra la convergencia en el ámbito educativo de las dos líneas para el escenario educativo en la provincia y su consolidación como una oportunidad de enseñanza – aprendizaje:

Esquema 2. Escenario educativo de la provincia. Esquema preparado por el autor



Al tenor del esquema presentado anteriormente, se define la categoría de educación provincial como el espacio académico donde convergen dos realidades con diversas situaciones sociales, culturales, económicas y políticas una urbana y la otra rural; espacio, donde se ubica un alto porcentaje de los maestros del país, cada uno de ellos con elementos de discusión y reflexión propios de su quehacer diario, que atienden no solo a sus necesidades personales como desplazamiento o descomposición familiar, sino que también atienden a las necesidades propias del contexto. Es por esto que cabe fortalecer el debate frente a la educación provincial. En ese sentido se formulan dos cuestionamientos, que dinamizan la discusión y que a manera de preguntas se expresan así ¿Es coherente la educación urbana con procesos educativos que surgen en provincia?, ¿Qué relación existirá entre el impacto que ejerce el contexto provincial, en el sistema educativo, con respecto a la que ejerce el contexto urbano? Dicha pertinencia se refiere a una educación útil para la vida, que les permita a los jóvenes de los sectores provinciales una conexión con el mundo económico y con las relaciones sociales en sus localidades y regiones. Una educación que los prepare en competencias generales para el trabajo, el emprendimiento, el manejo de la información y la responsabilidad personal (MEN, 2012). Así, dentro de los esfuerzos realizados por el Estado, en cuanto al incremento del recurso económico como ampliación de cobertura y el ofrecimiento en algunas regiones de una educación adaptada a las condiciones y características de la población rural, según el informe de, FEDESARROLLO, 2014, se conocen efectos positivos en alfabetismo, escolaridad promedio y asistencia escolar; aunque persiste la brecha educativa entre la zona rural y la zona urbana (Alzate, et al 2014)

### Consideraciones finales

Como se ha podido observar, es evidente que existe una deuda, por parte del Estado, con el sector provincial bien sea desde los espacios investigativos que se consolidan en las comunidades académicas de las universidades, o desde las diferentes políticas públicas emitidas por el gobierno colombiano; Así las cosas, es necesario proponer un debate frente al mejoramiento de la calidad educativa en cada uno de los sectores del territorio, particularmente en el provincial.

Por otro lado, vale la pena mencionar que el acceso a la educación superior es significativamente mayor en ciudades y aglomeraciones, con respecto a las otras categorías territoriales, para este último factor, es importante mencionar que aunque el Estado ha implementado programas como *Generación E y 4 por una opción de vida*, se muestra una desventaja para los estudiantes en provincia frente a los estudiantes urbanos; de esta manera se extiende la invitación al Estado Colombiano para que incluya en estos programas las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes provinciales.

Un aspecto a mencionar, es el correspondiente a la situación actual de los maestros del país, específicamente respecto a la diferencia que existe entre el nivel educativo de los educadores del sector urbano y a los del resto del país. Este aspecto debe ser visto por el MEN, como la necesidad de generar estrategias que, por un lado, incentiven la llegada de educadores con procesos de actualización constantes a las zonas provinciales y rurales dispersas del país y, por otro, fortalezcan los programas de formación permanente establecidos para los docentes en ejercicio en función de mejorar la calidad en educación.

Un factor adicional que aboga por la pertinencia, es la influencia de los programas para los maestros en formación, maestros en ejercicio y/o la formación continua y continuada, los cuales, generalmente, se desarrollan en ambientes urbanos, dejando de lado, tanto prácticas como reflexiones necesarias en los territorios, que se reflejaran en el ejercicio de la profesión.

En ese sentido, se invita a las universidades formadoras de educadores a que incluyan en sus programas de formación la educación rural y provincial. De igual forma, se hace el llamado a abrir estos escenarios de formación, para que acudan a los territorios y se visibilicen, con rigurosidad académica, las necesidades reales de los docentes y los procesos educativos que permitan lograr la inclusión de currículos y grupos de investigación alrededor de este sector educativo en Colombia.

Finalmente, cabe resaltar que en la actualidad, los maestros del sector público del país, se encuentran divididos en dos tipos de nombramientos: propiedad y provisionalidad, así como dos tipos de estatutos: 2277 y 1278, que evidentemente establecen una fragmentación en las dinámicas de los docentes tanto en remuneración económica, estabilidad laboral, requisitos de actualización docente e incentivos y, como se mencionó anteriormente, en el sector provincial predominan dificultades con la estabilidad laboral y los procesos de actualización docente.

Un aspecto que puede contribuir a minimizar la deuda con el sector provincial y rural disperso es la proyección en esos sectores, de una educación que trascienda las políticas educativas centralizadas con base en la obtención de resultados académicos; para lograr esto, se invita al Estado a reestructurar esas políticas, articulando el saber y el aprendizaje con las variables sociales, culturales, políticas y económicas que brinda el contexto provincial y rural, pero que dentro del proceso pedagógico se propicie en los estudiantes el sentido de pertenencia por el territorio y la cultura. Para lograr lo anterior es necesario reconocer y sistematizar las particularidades de la provincia y usarlas en los procesos educativos.

Por lo anterior, se hace explícita la invitación a las comunidades de especialistas a asumir la tarea pendiente de la educación en Colombia, iniciando con el reconocimiento

del sector al cual se ha hecho referencia como insumo de investigación; esto permitiría ir paulatinamente fortaleciendo el diálogo permanente de saberes que emergen de las provincias y específicamente en el quehacer diario de sus comunidades con miras a disminuir la brecha entre educación para los sectores urbanos con la requerida para los sectores no urbanos como las provincias.

## Referencias

- Armenta, A., Rodríguez. C., Sánchez. F. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Documentos CEDE 003926, Universidad de los Andes.
- Benítez, A., Martín L., (2016). La Educación provincial. Formar y Transformar. Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación de Cundinamarca. Colombia
- Brooks, J., Brooks, G. In Search for Understanding; The Case for Constructivist Classrooms. ASCD, Alexandria, 1999.
- Castro, H., Remoratti, C. (2007). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018. Bogotá: DNP. Consultado en: <http://bit.ly/1ttICA5>.
- Dirección de Desarrollo Sostenible Rural DDRS (2014). Misión para la transformación del Campo, Definición de categorías de la Ruralidad. Dirección Nacional de Planeación. Colombia. Consultado en [http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/images/Doc\\_web/57.-MTC-Categorias-de-Ruralidad.pdf](http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/images/Doc_web/57.-MTC-Categorias-de-Ruralidad.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2004a) “Educación Para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú” UNESCO Publicaciones. FAO y UNESCO (2004b) “Education for Rural Development: Towards new policy responses” UNESCO Publishing
- Hanushek, E., Kimbo, D. (2000). Schooling, labor force quality and the growth of nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208. Consultado en <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.90.5.1184>
- Hernandez, R. (2017) El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico. Tesis de doctorado en ciencias de la educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hisse, M. (2009). Educación Rural. Serie recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Buenos Aires: Instituto nacional para la formación docente.
- Martín, L. (2015). Leer la provincia. Alternativas para nuevas prácticas educativas. II Congreso de Transformación Educativa. Consejo de Transformación Educativa. Editorial Amapsi. México. <http://transformacion-educativa.com/2do-congreso/ponencias/Eje-1/L2-139.html>
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2001). Ley 715 de Diciembre 21 de 2001. Consultado en [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2012). Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural calidad y equidad para la población de la zona rural. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2017), Plan Especial de Educación Rural: hacia el desarrollo de la educación rural y la construcción de paz. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2016). Borrador del Plan de Educación Rural, Lineamiento Preescolar, Básica y Media. Colombia. Recuperado de [http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/documentos/Lineamientos\\_Plan.pdf](http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/documentos/Lineamientos_Plan.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2017). Resultados en el ISCE por departamentos, capitales y municipios. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/360590>
- Molano, A. (2014) Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010) Tomado de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/12-textos-de-alfredo-molano-sobre-el-origen-del-conflicto-articulo-506947>
- Néstor, G., Agudelo G. (2013). Educación y desarrollo: para Colombia, ¿una relación con posibilidades de realización socio-histórica? Tomado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/tecges/article/view/8285/10705>
- OCAMPO (2014), Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo, Departamento Nacional para la Planeación. Tomado de <http://fear.javeriana.edu.co/Documents/2781897/5711404/Jos%C3%A9%20Antonio+OcampoSaldar+la+Deuda+Hist%C3%B3rica+con+el+Campo.pdf/2a606631-cc01-4a84-b6ee-a668a90c2582>
- Sánchez, P. (2015). Educación Provincial desde el territorio, la identidad y procesos educativos pertinentes. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

## Notas

- 1 Organización Fundada en 1961 que agrupa a 35 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.
- 2 Cabe mencionar que la provincia en Colombia está constituida por municipios o territorios indígenas circunvecinos, pertenecientes al mismo departamento, cabe resaltar que los municipios de Colombia cuentan con dos realidades, la primera se refiere a la cabecera municipal y la segunda a las inspecciones (Veredas)
- 3 Se da este calificativo a los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas que tienen la posibilidad de ser autónomos para la gestión de sus intereses y recursos dentro de los límites de la Constitución.
- 4 La práctica educativa entendida como el quehacer pedagógico que desarrolla en el aula el maestro de las instituciones educativas del país
- 5 Integración entre las condiciones socioculturales del territorio intermedio y el rural a la educación.



**Lina María Ortega Guerra**

Licenciada en Pedagogía Infantil del Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional INFOTEP de San Juan del Cesar, Especialista en Educación para la Recreación Comunitaria de la Universidad de Pamplona. Magister en pedagogía, Universidad de La Sabana.



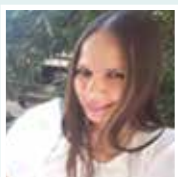
**Nadia Ibeth Soto Toncel**

Psicóloga de La Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, ingresa al Magisterio Nacional Colombiano en el año 2008, en la Institución Educativa El Carmelo de San Juan del Cesar, Magister en pedagogía, Universidad de La Sabana.



**Erika Esther Plata Acuña**

Normalista Superior de la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar y Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de La Universidad de Pamplona. Magister en pedagogía, Universidad de La Sabana.



**María Angélica Morán Zabaleta**

Normalista Superior de la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar y Licenciada en Pedagogía Infantil del Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional INFOTEP de San Juan del Cesar. Magister en pedagogía, Universidad de La Sabana.



# Inteligencias múltiples

## PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LA ESCUELA RURAL, GUAJIRA

### Naturaleza del artículo

Artículo breve de investigación derivado del Proyecto “Prácticas docentes para desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de básica primaria en zona rural del departamento de la Guajira” llevado a cabo en la Institución Educativa Ana Joaquina Rodríguez Molina entre los años 2017 y 2018 bajo un diseño de investigación acción.

### Palabras clave

Contexto rural, inteligencias múltiples, inteligencia naturalista, inteligencia lingüística, comprensión de lectura.

### Resumen

Este artículo presenta resultados parciales del proyecto “Prácticas docentes para desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de básica primaria en zona rural del departamento de la Guajira”, el cual se desa-

rolló bajo el diseño de un proceso de investigación acción. Los hallazgos muestran que los estudiantes poseen la inteligencia naturalista en un alto nivel en correspondencia con las condiciones derivadas del contexto rural en el que viven y que dicha inteligencia, se convierte en medio para fortalecer la inteligencia lingüística, en la que los estudiantes demostraron un nivel bajo y que repercute negativamente en su proceso de aprendizaje, con el objetivo final de mejorar su comprensión de lectura.

### Introducción

La educación exige grandes desafíos tanto para los maestros como para los estudiantes, busca mejores resultados académicos y mejores prácticas docentes. Este artículo recoge las reflexiones que originaron la puesta en marcha de un estudio de investi-



gación sobre una de las problemáticas que es común en muchas de las instituciones educativas de nuestro país: la dificultad que presentan los estudiantes para comprender diferentes tipos de textos en las distintas áreas del conocimiento. El proyecto da respuesta al interrogante ¿Cómo transformar las prácticas docentes en el marco de las teorías de las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo para desarrollar la comprensión de lectura en estudiantes de básica primaria de la Institución educativa rural Ana Joaquina Rodríguez Molina de Cañaverales municipio de San Juan del Cesar La Guajira?

La tarea consistió en mejorar la comprensión de lectura marcando las acciones docentes en una apuesta pedagógica institucional basada en las teorías mencionadas que son base para aprovechar los talentos y habilidades que poseen los estudiantes y que se manifiestan en el contexto rural en el que se forman, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se llevó a cabo una intervención basada en las inteligencias múltiples, particularmente en la inteligencia naturalista como base para fortalecer la inteligencia lingüística y la comprensión de lectura en todas las áreas del conocimiento.

### La motivación: el aprendizaje en el contexto rural

Son muchas las diferencias que existen entre un contexto urbano y un contexto rural: las costumbres, las tradiciones, las construcciones, el comercio, la economía, las instituciones y centros escolares, los espacios públicos, las industrias, los lugares de diversión y recreación. El contexto rural ofrece la inmensa riqueza de los campos, la gente, los espacios naturales que se deben aprovechar al máximo en busca de mejorar no solo las condiciones de vida sino también luchar por el rescate de los valores culturales propios de las comunidades.

Desde la propia arqueología escolar se encuentra que la escuela no nace para el medio rural sino en y para el contexto urbano. Es difícil comprender las diferencias que existen entre el medio rural y el urbano, hecho que lleva a la escuela del contexto rural a la búsqueda por “lograr que sus alumnos se integren en pie de igualdad en las nuevas formas sociales que tienden a imponerse valorando a la escuela rural con entidad propia” (Del Barrio, J.M. 1996, p. 86),

La Institución Educativa Ana Joaquina Rodríguez Molina de Cañaverales y sus diferentes sedes: la Boca del Monte, los Tunales, Pondorito, Corralejas y el mismo Cañaverales se encuentra inmersa en un contexto rural rodeado de una gran diversidad de flora y fauna, donde prevalecen hermosos paisajes con una inmensa riqueza agrícola, ganadera, de especies vegetales y animales que forman el patrimonio cultural de estas comunidades. Este entorno se veía como un limitante para desarrollar buenas prácticas educativas, se creía que el contexto rural que rodeaba a los estudiantes no les permitía desarrollar habilidades y ser competentes en las diferentes áreas académicas.

**Fotografía 1.** Cañaverales - Guajira Vista aérea de la Institución Ana Joaquina Rodríguez Molina. 2018.



Créditos: María Angélica Morán Lina María Ortega, Erika Esther Plata, Nadia Ibeth Soto.

Los análisis evidenciaron la necesidad de aprovechar el entorno escolar que rodea a cada aula para contar con una variedad de recursos que permitieran fortalecer el quehacer del maestro y ofrecer una propuesta formativa más dinámica con el objetivo de que los estudiantes puedan vivenciar de manera real y práctica los contenidos desarrollados en clase. No se tenía en cuenta que los estudiantes, debido a que pertenecen a un contexto rural, natural, con las condiciones socioculturales antes mencionadas, poseen ciertas habilidades: participan en las actividades al aire libre, disfrutan del campo y de la naturaleza, poseen conocimientos del agro.

Si se considera el contexto como el lugar donde se da el proceso de aprendizaje, las investigadoras tenían en cuenta para la acción pedagógica solo el escenario escolar. Los entornos sociales, familiares, comunitarios, regionales y culturales se comprendían como un referente general mas no como un medio para la formación de los niños. El apoyo para el docente se centraba en los equipos y herramientas tecnológicas pero no en la variada y amplia naturaleza, y el sinnúmero de elementos que vale la pena descubrir, los hermosos paisajes y los ecosistemas para conocer y explorar.

Junto con ello, como parte de las interacciones de aprendizaje, se debe considerar la forma en que viven y piensan las personas, valorar los intereses de los estudiantes, sus gustos, sus deseos y sus emociones. Es necesario conocer sus pensamientos, sus creencias, sus preconcepciones; es decir se debe tener en cuenta el contexto situacional entendido como el medio sociocultural, ambiental, institucional e histórico en el que viven los niños como uno de los referentes fundamentales para iniciar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender de manera real y verdadera lo que el estudiante piensa y vive es necesario conocer el contexto en el que está inmerso, debido a que este influye grandemente en su proceso de aprendizaje y permite a los docentes adaptar sus prácticas pedagógicas y utilizar estrategias novedosas que generen la apropiación de los aprendizajes del niño en la escuela.

## Reconociendo las inteligencias de los estudiantes

A partir de las condiciones contextuales descritas y de la premisa: “no tienes que enseñar con las ocho inteligencias que sería una tontería (...) diseñas tus instrucciones alrededor de tres o cuatro inteligencias diferentes y cuando lo haces estás listo para involucrar a todos en sus fortalezas” (Shearer, 2014), con el objetivo de potenciar la comprensión de lectura de los estudiantes, se procedió a la aplicación del Test de las Inteligencias múltiples en una versión adaptada del instrumento creado por Branton Shearer, PhD., quien creó las Escalas de Evaluación del Desarrollo de Inteligencias Múltiples (MIDAS™).

La aplicación se realizó a niños de básica primaria de la Institución y arrojó los siguientes resultados:

**Tabla 1.** Resultados de la aplicación Test IM

Inteligencia	Nivel				
	Bajo	Bajo medio	Medio	Medio alto	Alto
Lingüística	11	18	4	11	3
Matemática	17	14	8	8	1
Espacial	15	20	9	8	4
Kinestésica	4	11	15	9	5
Musical	8	17	16	2	3
Naturalista	9	11	13	16	0
Interpersonal	3	13	18	11	2
Intrapersonal	7	15	16	3	2

Se observa que la inteligencia naturalista es fuerte en los estudiantes y la inteligencia lingüística se encuentra en un bajo nivel de desarrollo, lo que hizo reflexionar sobre las acciones que debían seguirse para fortalecer la comprensión lectora de los niños.

## Referentes

### Inteligencia Naturalista

La inteligencia naturalista se interesa en fenómenos concretos de la naturaleza. El aire libre, la flora, la fauna, la tierra, el agua, la medicina. Gardner (1995) agregó la inteligencia naturalista a su teoría de las inteligencias múltiples expresándola como las capacidades que poseen las personas para establecer las relaciones con el medio natural y su entorno, a la vez que son capaces de describir y reconocer la flora y la fauna. Todas las personas poseen esta inteligencia en más o menos medida y se encuentra ubicada en el hemisferio derecho del cerebro.

La inteligencia naturalista para Gardner (2008) es la sensibilidad y comprensión del mundo natural. Las personas con un alto nivel en esta inteligencia se caracterizan por el

disfrute en la clasificación, la observación, el cuidado y el conocimiento de la naturaleza en todas sus expresiones. En este grupo se encuentran los jardineros, biólogos, ecologistas, físicos, químicos, entre otros. Resulta fundamental el uso del método científico en el aula como estrategia para el desarrollo de esta inteligencia, así como la realización de clasificaciones de objetos de la naturaleza, las salidas pedagógicas relacionadas con el medio ambiente, el cuidado de huertos escolares.

### Fotografía2 . Estudiantes en salidas pedagógicas



Ahora bien, la Institución Educativa Rural Ana Joaquina Rodríguez Molina de Cañaverales y sus sedes se encuentran inmersas en plena naturaleza, rodeada de una gran variedad de fauna y flora donde se disfruta del aire fresco y de hermosos paisajes que embellecen el entorno escolar. Además, la naturaleza es la fuente que asegura la supervivencia de los habitantes en cada una de las comunidades que conforman esta institución. Debido a esto se puede decir que el medio donde han crecido y se han desarrollado los estudiantes ha proporcionado una fuerte estimulación natural, puesto que el contacto con la naturaleza les ha permitido desarrollar ciertas habilidades y destrezas como trepar, lanzar, cazar, sembrar, cosechar, entre otras, y tener un buen manejo de los elementos del campo.

Es por esto que la población estudiantil de la Institución Educativa Rural Ana Joaquina Rodríguez Molina de Cañaverales manifiesta gran curiosidad e interés por descubrir y explorar las riquezas que el campo les ofrece. A partir de esta premisa y después de observar los gustos, preferencias y actividades que los niños realizan en su diario vivir (trepar, sembrar, cosechar, ordeñar ganado, regar sembríos, observar y conocer sobre animales y fenómenos naturales), se puede determinar que los estudiantes de esta institución tienen más potenciada la inteligencia naturalista ya que el contacto directo con el campo ha producido en ellos múltiples sensaciones esenciales en la construcción de conocimientos que permanecen en su recuerdo. Es decir que el contacto directo con las experiencias del campo conlleva a un aprendizaje significativo.

Queda claro que la inteligencia naturalista forma parte del desarrollo integral de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Ana Joaquina Rodríguez Molina de Caña-

verales puesto que, desde su nacimiento, los niños están inmersos en ella, se desarrollan, interactúan y se relacionan con los elementos de su entorno como algo propio. Es su hábitat natural. El contacto directo con la naturaleza les ha ofrecido la posibilidad de observar, experimentar, expresarse, estimular sus sentidos, su curiosidad y motivación; son capaces de explorar y hacer diferenciaciones del medio natural y el medio físico, de distinguir el ruido de una cascada, el canto de los pájaros, el gruñido de los animales, entre otros. Es decir, pueden describir y reconocer la flora y fauna.

### Inteligencia Lingüística

Dado que parte del móvil del presente proyecto es el reto de fortalecer la comprensión de lectura, es necesario abordar la inteligencia lingüística a partir de:

- La sensibilidad lingüística, es decir, la destreza en el uso de las palabras con fines expresivos y prácticos.
- La lectura como una habilidad.
- El interés por proyectos de escritura creativa, tales como poemas, cuentos, libros o cartas.
- El habla o la retórica como habilidad en la comunicación para persuadir, memorizar y describir.

En ese sentido Armstrong (2006?) propone poner en práctica todas las habilidades del lenguaje y comunicativas para que la inteligencia lingüística sea fuente de conocimiento y superación, invitando a la realización de numerosas actividades dentro del aula:

“¡Puedo usar actividades lingüísticas para aprender cualquier cosa! Voy a leer todo en el libro con cuidado. Voy a escuchar sobre todo a las explicaciones y escribir notas detalladas que luego puedo volver a escribir y traducir ellas en mis propias palabras. Seleccionaré las palabras clave para memorizar. Construiré mi vocabulario. Aprenderé el significado de las palabras que me confunden. Puedo usar una grabadora para ayudarme a estudiar hablando en voz alta y luego escuchando la grabación. Puedo inventar una historia. Puedo crear una rima para ayudarme a recordar. Puedo hablar con alguien sobre lo que intento aprender. Y tratar de enseñarles o convencerlos o venderles esta nueva información. Voy a escribir una lista de todo lo que necesito saber. Puedo hacer un bosquejo de la información” (2018)

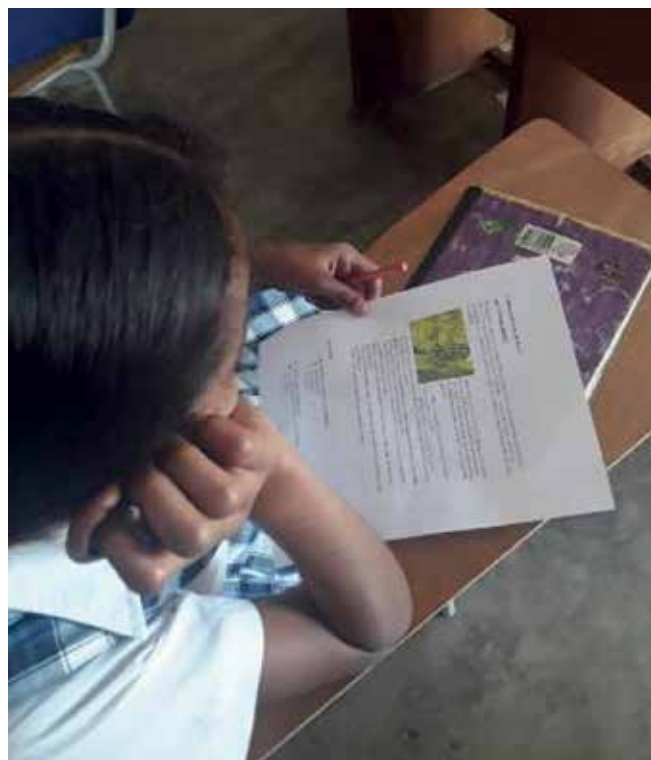
El docente es clave para promover dichas acciones dentro de las aulas de clase, para descubrir las habilidades de los estudiantes y paulatinamente ir fortaleciéndolas y para abordar variadas temáticas en diferentes áreas del conocimiento, puesto que las habilidades comunicativas son el pilar sobre el cual se construye un sinnúmero de saberes.

### Comprensión de lectura

El proyecto asume que la lectura es un proceso de construcción de significados, por lo cual es necesario estimular capacidades que permitan comprender y manejar la información recibida para desarrollar ejercicios críticos. Su do-

minio se da en niveles de comprensión entendidos como un conjunto de características, competencias y habilidades que aumentan el nivel de complejidad y exigencia de pensamiento, tal como lo da a conocer Barret en su taxonomía que, pese a ser del año 1968, es base de numerosos estudios y proyectos de comprensión de lectura, demostrando así lo conveniente de su teoría. Los niveles definidos por este autor incluyen el *literal*, que implica reconocer información explícita en un texto; el *inferencial*, que implica el uso de la información comprendida y el *crítico*, que implica emitir juicios valorativos alrededor de situaciones planteadas.

Fotografía 3. Estudiantes trabajando textos de comprensión de lectura



### Metodología

El proyecto se desarrolló dentro un enfoque cualitativo y los lineamientos de la Investigación Acción de acuerdo con lo expuesto por Stenhouse (1998), el cual da al docente la tarea de indagar y cuestionarse sobre su quehacer como punto de partida para la transformación de su práctica y hacer de su investigación un accionar en su aula. El punto de inicio fue el reconocimiento de la realidad cotidiana de las aulas, las interacciones y la situación de aprendizaje de los niños.

### Intervención en el aula

A partir de los hallazgos sobre el tipo de inteligencia predominante en los estudiantes, se decidió tomar contenidos o habilidades propios de la inteligencia naturalista para



Fotografía - Alberto Motta

convertirlos en textos escritos, videos o gráficos y, a partir de experiencias vivenciales o experimentales, desarrollarlos en clase. Luego, tomando elementos de la taxonomía de Barret (1968), citado en Condemarin, 1981) se crearon preguntas de selección múltiple y abiertas para que los estudiantes pusieran a prueba su comprensión de lectura favoreciendo de esta manera un aprendizaje significativo.

El trabajo de aula se centró en el desarrollo de la comprensión de lectura utilizando textos de tipo informativo y narrativo, escritos e imágenes, relacionados con diversas áreas del conocimiento, que posteriormente fue valorado y analizado con el fin de corroborar el fortalecimiento del nivel literal de comprensión de lectura.

Los talleres de comprensión lectora propuestos permitieron fortalecer la acción docente como base para el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes. Permitieron que entre un 85% y un 90% de los niños lograran las siguientes habilidades:

### Hallazgos

La experiencia desarrollada permite concluir que:

Para lograr transformaciones dentro de las prácticas docentes se propone seguir las siguientes orientaciones:

1. Reflexionar crítica y objetivamente acerca de todas las acciones que el maestro realiza para propiciar aprendizajes en los estudiantes. Debe nacer del mismo docente la necesidad de un cambio favorable en su quehacer.
2. Analizar las necesidades específicas del grupo de estudiantes al que se atiende, respetando sus diferencias particulares en cuanto a sus aspectos sociales y culturales, así como sus tradiciones, costumbres y creencias.
3. Investigar diferentes fuentes teóricas que sirvan de apoyo y fundamenten el trabajo docente con el fin de ampliar el dominio didáctico y disciplinar de las distintas áreas del conocimiento.

De esta manera la transformación de las prácticas docentes han sido el vehículo para dar respuesta a la pregunta planteada con relación a la comprensión de lectura en los estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Ana Joaquina Rodríguez Molina de Cañaverales.

Partir de la inteligencia de mayor y más alta presencia dentro del grupo y tomar las temáticas que involucren los intereses de los niños favorece un mejor desempeño de los estudiantes y un ambiente de aprendizaje más ameno y satisfactorio.

En la planeación de actividades se debe tener en cuenta el contexto. En el caso de este proyecto, el proceso didáctico tuvo en cuenta actividades que implican contacto con la naturaleza y sus elementos.

Emplear la comprensión de lectura como un medio para adquirir o crear conocimiento en las diferentes áreas del conocimiento resulta ser gratificante tanto para estudiantes como para docentes por permitir abrir las puertas al gusto por la lectura.

### Referencias bibliográficas

- Armstrong, Thomas. (2006.) *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Ed/ Paidós. Barcelona
- Del Barrio Aliste, José Manuel (1996). "¿Existe la escuela rural?". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº251, octubre, pp. 8589.
- Gardner, Howard (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*.
- Shearer, B. (7 de julio de 2014). *Multiple Intelligences - Branton Shearer interview with the LDCE*. (LDCE, Entrevistador) YouTube . Recuperado el 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=Klu8PHPh6S8>
- Solé, M. (2005). "La taxonomía de Barret, una alternativa para la Evaluación lectora". *Kaleidoscopio Volumen 2*, nº 3. Venezuela.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.



**Hans Roland Ortiz**

Coordinador Colegio Rural Pasquilla,  
Secretaría de Educación de Bogotá.



**Lisset Peñuela González**

Rectora Colegio Rural Pasquilla,  
Secretaría de Educación de Bogotá.



**Sirly Meriño Jiménez**

Coordinadora Colegio Delia Zapata Olivella,  
Secretaría de Educación de Bogotá.



**Iván Herrera Castillo**

Docente Colegio República de China,  
Secretaría de Educación de Bogotá.



**Rafael Rincón Ávila**

Docente Colegio Tibabuyes Universal,  
Secretaría de Educación de Bogotá.

# LO RURAL Y LO URBANO:

## UN DIÁLOGO INTER-ESCOLAR MEDIADO PEDAGÓGICAMENTE



*Una sociedad donde todos tengan sitio sólo será  
posible en un mundo donde quepan muchos mundos.*

**Hugo Assmann**

### Resumen

El artículo es el resultado de un proceso de sistematización realizado por el Colectivo Buena Vida, integrado por docentes y directivos docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá; basados en los planteamientos de Celestin Freinet y los principios de la biopedagogía, se desarrolló una propuesta pedagógica que involucró cuatro instituciones oficiales de Bogotá (Colegio Delia Zapata Olivella, Colegio Tibabuyes Universal, Colegio República de China y Colegio

Rural Pasquilla) para establecer un diálogo urbano-rural mediado pedagógicamente. El texto describe los antecedentes, la propuesta metodológica y los resultados generales desde lo pedagógico de este diálogo inter-escolar.

### Palabras clave

Mediación pedagógica, rural, urbano, diálogo, correspondencia inter-escolar, lectura, escritura.

## Los inicios

En el año 2015 se plantea y desarrolla el proyecto de aula: “En lo diverso nos encontramos” que tenía como propósito identificar la diversidad desde los orígenes regionales como elemento enriquecedor para una sana convivencia abordando la escuela como un escenario complejo, dinámico, abierto, en el que confluyen diversos actores e intencionalidades.

En 2016, se desarrolla con estudiantes invidentes, de baja visión y regulares de los grados 7° y 8° el proyecto de área “Cartografías sonoras” desde un intercambio de experiencias de los estudiantes del Colegio República de China con estudiantes del Colegio Técnico Rural Combeima de la ciudad de Ibagué, a partir de cartas escritas, sonoras y visuales. Con el fin de reconocer la importancia del respeto al otro desde el reconocimiento de la diversidad. Con la tecnología como posibilidad de comunicación, para respetar y valorar múltiples formas de ser y vivir.

Este ejercicio fue aprobado como ponencia en el XVII Encuentro Internacional Virtual educa, evento desarrollado en San Juan de Puerto Rico, del 20 al 24 de junio de 2016 y presentado en el I Coloquio de investigaciones y experiencias educativas, perspectivas de construcción de paz en los colegios de Bogotá, desarrollado los días 8 y 9 de febrero 2017. Evento organizado por el instituto de investigación en educación de la Universidad Nacional de Colombia.

En el 2017, el Colectivo Buena Vida retoma aspectos significativos de estas experiencias y a partir de los fundamentos de la biopedagogía y el análisis de los planteamientos pedagógicos de Celestin Freinet especialmente de sus técnicas formaliza la siguiente propuesta:

### Descripción de la propuesta pedagógica

A partir de reflexiones promovidas por el Doctorado en Educación de la Universidad de La Salle de Costa Rica,



el Colectivo Buena Vida elaboró una propuesta pedagógica basada en la comunicación que permitió vincular cuatro instituciones educativas oficiales de Bogotá (Colegio Delia Zapata Olivella, Colegio Tibabuyes Universal, Colegio República de China y Colegio Rural Pasquilla), inspirados en las técnicas Freinet, especialmente en el texto libre y la correspondencia inter-escolar con el objetivo de promover un diálogo urbano-rural centrado en la lectura y la escritura entre estudiantes de media.

El Colectivo parte de la tesis fundamental que leer y escribir son procesos íntimamente relacionados con el sentido y que además surgen de una intención comunicativa; en otras palabras, y en esto consistió la propuesta pedagógica: se trata que los estudiantes lean y escriban con una intencionalidad que genere nuevos aprendizajes y que puedan tener interlocutores en otras localidades de la ciudad.

Se eligió la concepción de mediación pedagógica elaborada por Francisco Gutiérrez para desarrollar la propuesta: “Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez, 1999. Pág. 9), la riqueza del concepto permitió

una significativa intervención del docente como mediador para generar las condiciones de trabajo y posibilitar la emergencia de expresiones que permitieron crear un diálogo urbano-rural ya que tres de las instituciones son urbanas y una es rural.

Metodológicamente hablando, un colegio inició con la redacción de cartas que describían el entorno y las dinámicas propias de los estudiantes incluyendo su cotidianidad, formas de relacionarse, proyecto de vida, entre otros aspectos. La motivación inicial fue determinante y el plantear que cada estudiante tendría un interlocutor que vive al otro lado de la ciudad generó expectativa, participación y creatividad como bien lo señala Gutiérrez. Las cartas se escribieron a mano y fueron revisadas una y otra vez por los estudiantes y el docente cuando así lo requerían; se guardaron en sobres y se marcaron para ser enviadas a otro colegio.

Posteriormente, los docentes de las instituciones participantes nos reuníamos a socializar los hallazgos, escribir, contextualizar y entregar las cartas que serían llevadas a un nuevo colegio. Recibir correspondencia de esta manera fue novedoso para todos los estudiantes, la mayoría no conocía un sobre de correo, ni sabía qué era una estampilla. Situación potencialmente pedagógica para contextualizar como era la comunicación hace algu-

nos años. Leer cartas de un extraño fue curioso, novedoso, potente.

Basados en la lectura de la carta, los estudiantes tuvieron la misión de responder contando algo de su propia vida, de su contexto, de su realidad y con su propia expresividad se convirtieron en interlocutores. Éste último, aspecto fue clave para la emergencia del diálogo urbano-rural que se formuló inicialmente como objetivo.

Las cartas iban y venía, se mejoraban con el tiempo, se dinamizaban, se alimentaban unas a otras, se recreaban. En este sentido, se escribe, se lee, se conversa sobre la vida misma, logrando desarrollar procesos de autoaprendizaje e interaprendizaje que convierten la escuela en un lugar vivo, dinámico y potencialmente creador. Esto es resaltado por la biopedagogía, donde esencialmente las ciencias de la vida han enseñado a la pedagogía que vivir y aprender son en el fondo la misma cosa, la vida sin aprendizaje no es posible, como señala Assmann (2001. Pág. 22.):

*“Las Ciencias de la Vida han descubierto que la vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje. Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo”*

En una era indiscutiblemente digital donde la inmediatez impera, el contextualizar una propuesta pedagógica que permite establecer una dinámica de trabajo en red que se fortalece con el diálogo sensato y emergente de una intencionalidad comunicativa aporta al desarrollo de varios principios del Buen Vivir que el Colectivo ha venido trabajando durante estos años: Suma Amuyaña (Saber pensar); Suma Aruskipaña (Saber hablar); Suma Churaña (Saber dar) y Suma Katukaña (Saber recibir).

## Resultados de la propuesta

Luego de esta breve descripción metodológica, el Colectivo Buena Vida se dio a la tarea de sistematizar los prin-

cipales hallazgos en torno a la mediación pedagógica.

Basados en los planteamientos de Gutiérrez, se recogieron resultados en tres fases de mediación pedagógica: desde el tema, desde el aprendizaje y desde la forma. *Desde el tema* que hace referencia al contenido mismo, se logró que los estudiantes centraran sus relatos en experiencias vitales, en descripciones de sus propias realidades lo cual dotó de sentido la producción escrita, bien lo señalaba Freinet (1969. Pág. 87): *“siempre lo esencial es ligar nuestras actividades a la vida”*, al hablar de sí mismos se promovió el autoconocimiento y la reflexión, de igual manera al relacionarlo con el entorno se lograron visibilizar conexiones con el territorio ya sea urbano o rural, reconociendo sus diferencias y puntos de encuentro, pero también sus singularidades ya que es allí: en la diversidad, donde se reconoce la riqueza de un pueblo.

*Desde el aprendizaje* que tiene que ver con los procesos para que la información exterior se adapte y transforme por parte del estudiante, el principal resultado estuvo en corroborar la tesis de Assmann: “Todo aprendizaje es un interaprendizaje”, se pensaría que escribir es un proceso individual y sí, es una realidad evidente; sin embargo se presentaron momentos y no fueron pocos, en los cuales se autoorganizaron pequeños grupos para compartir experiencias, revisar y aportar a sus pares, incluso para corregir ortografía y puntuación; no menos importante fue la constante la pregunta por el interlocutor, a quién a pesar de no conocer personalmente se debía presentar un buen texto, organizado, coherente, sensible. La intencionalidad comunicativa siempre debe tener como referente al interlocutor y este fue un aprendizaje clave para los estudiantes. De esta manera, el inter-aprendizaje se convirtió durante la experiencia en un acto educativo.

*Desde la Forma*, que se refiere a los recursos expresivos puestos en juego en la producciones como los tipos de

letra, las ilustraciones, el decorado, la manera de organizar el texto, entre otros; se lograron explorar distintas formas de expresión y creatividad motivadas por este tipo de propuestas pedagógicas y es que la forma no es algo trivial, se constituye como parte del proceso de producción y está asociada nuevamente a la pregunta por el sentido, las formas de expresión representan en gran medida las formas sentir, de pensar, de actuar. Existe en ellas algo explícito, pero también algo implícito por parte del creador del texto, estas características no siempre son apreciables por parte del lector ya que existen múltiples maneras de interpretación y comprensión del mundo.

Finalizamos con una reflexión emergente de la propuesta: La escuela debe preguntarse todo el tiempo por **el sentido** de los procesos, en este caso la lectura y la escritura; si el estudiante halla sentido a lo que lee, a lo que escribe habrá producción.

Fueron las producciones de los estudiantes los fundamentos para construir colectivamente conversaciones urbano-rurales fraternas, honestas, que podrían aportar a sembrar la semilla de una escuela más dialogante, participativa y pacífica donde el reconocimiento y el respeto por el otro son el punto de partida para una sociedad más sensible y democrática.

## Referencias

- Assmann, H. (2001). Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea Ediciones.
- Freinet, C. (1969). Técnicas Freinet de la escuela moderna. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, F. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: Ediciones la CICCUS.



# APRENDIENDO DEL TERRITORIO RURAL,

## Matemáticas para la vida sana

### Resumen

Aprendiendo del territorio rural, Matemáticas para la vida sana, resulta de la experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio Rural José Celestino Mutis, ubicado en Mochuelo Bajo, una de las veredas de la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, considerada como una de las localidades con mayores dificultades a nivel económico y social. Se expone la experiencia del trabajo realizado durante tres años

con estudiantes de grado sexto a octavo, en donde se integran proyectos de aula con los conceptos fundamentales del campo de pensamiento lógico, involucrando aspectos sociales y culturales del territorio rural.

### Palabras claves

Ruralidad, territorio, proyecto de aula, campo de pensamiento lógico, matemáticas.



**Alberto Murcia Escamilla**

Colegio Rural José Celestino Mutis

La comunidad de la vereda de Mochuelo Bajo, vive y siente los problemas ambientales, generados tanto por el relleno sanitario de Doña Juana que recibe las basuras de la ciudad, como por el parque industrial minero de donde extraen minerales, como la arcilla, para utilizarlos en el sector de la construcción y la industria. Reconociendo estas dificultades, el colegio ha construido un horizonte, en donde prevalezca la educación ambiental y la educación en



ciudadanía, participación y convivencia, como propuesta pedagógica. En coherencia con esto, todos los campos de pensamiento (propuesta curricular asumida por el colegio), en la práctica educativa desarrollada en el aula, deben responder a estos principios institucionales, lo cual en el colectivo de docentes del campo de pensamiento lógico ha generado inconvenientes por las diferentes concepciones que tienen de enseñanza y aprendizaje de la matemática, en singular, para unos, quienes la conciben como única y en plural para otros que piensan en otras formas diferentes de llevar a cabo los procesos de desarrollo del campo.

A raíz de las dificultades detectadas, para que el trabajo desarrollado desde el aula de matemáticas, sea coherente con el horizonte institucional del colegio, se establece a modo de pregunta de investigación ¿Cómo integrar en la clase de matemáticas, los conceptos fundamentales del área, con las problemáticas ambientales detectadas en los alrededores del Colegio Rural José Celestino Mutis, para fortalecer el horizonte institucional como propuesta pedagógica definida en la institución?

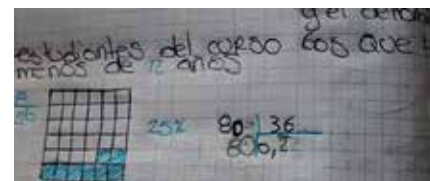
Es así como la preocupación de algunos docentes para que los conceptos fundamentales sean abordados en contextos y situaciones acordes a los principios institucionales del colegio, lleva a indagar propuestas como la de Bishop, (1999) quien haciendo referencia a las ideas frecuentes sobre como las personas resuelven problemas usando las matemáticas (universales) aprendidas sin importar el o los contextos en los cuales se lleva a cabo dicho aprendizaje, afirma que las matemáticas “lo sean en cualquier parte y para cualquier persona, no es ninguna razón para decir que la educación matemática deba ser igual en todas partes y para todo el mundo” (p.25). Con esto inicia la reflexión de cómo enseñar las matemáticas en un contexto rural, enfatizando en las dificultades ambientales y las formas de mitigar los daños detectados.

El horizonte institucional del colegio permite la búsqueda de formas diferentes de enseñanza-aprendizaje. Se

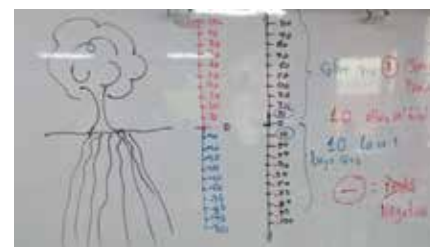
ha adoptado la metodología por proyectos, en donde cada uno de los grados define un proyecto de aula, desde el cual trabajan todos los campos de pensamiento. Así los directores de grupo (docentes de diferentes campos, comunicación, histórico, ciencia y tecnología y lógico) junto con los estudiantes de grado sexto en el año 2015 propusieron el proyecto de aula “identidad y territorio”, para reconocer las problemáticas y fortalezas de la zona rural de ciudad bolívar. En el año 2016 los estudiantes de grado séptimo y los mismo directores de grupo, definieron como proyecto de aula “soberanía alimentaria”, y desde diversas líneas abordaron aspectos que permitieran mitigar los daños ambientales detectados el año anterior. Con los estudiantes de grado octavo, en el año 2017, se desarrolló el proyecto de aula “construyendo un buen vivir” con la finalidad de contribuir en la construcción autónoma de los sujetos, haciendo énfasis en la autoestima, el cuidado y la restauración de las relaciones ambientales para aportar al buen vivir.

Los proyectos de aula se registran y se planean a partir de rutas de investigación, dirigidas por los directores de grupo de cada uno de los niveles. Parte de la información detallada anteriormente es tomada de, Colegio Rural Jose Celestino Mutis sede B (2016), Colegio Rural Jose Celestino Mutis sede B, (2015) y Colegio Rural Jose Celestino Mutis, (2017)

A partir de los proyectos de aula constituidos y buscando la relación con el campo de pensamiento lógico se planean acciones pedagógicas que permitan el desarrollo de los conceptos fundamentales definidos por los docentes de matemáticas del colegio y acordes a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, que establecen el desarrollo de cinco manifestaciones del pensamientos en el área de matemáticas, los cuales corresponden a pensamiento numérico, variacional, aleatorio, métrico y espacial. Algunos ejemplos:



- En el año 2015, se desarrollaron temáticas del pensamiento aleatorio mediante el análisis estadístico de aspectos socio-culturales (definidos en el campo de pensamiento Histórico) de los estudiantes de cada uno de los cursos, como uno de los tópicos desarrollados en el proyecto de aula.



- Con respecto al Pensamiento numérico, en grado séptimo (2016), los estudiantes trabajaron aspectos relacionados con números enteros con ayuda de residuos orgánicos (negativo) y alimentos (positivo), para hacer compostaje y sembrar algunas hortalizas para analizar el crecimiento de las raíces (bajo la tierra) y el tallo (sobre la tierra).



- Del Pensamiento variacional; en el año 2017 los estudiantes de grado octavo iniciaron el trabajo simbólico de algebra mediante la construcción de un muro verde realizado con botellas y tapas plásticas.



- El pensamiento métrico, se desarrolló en el año 2015 mediante el reconocimiento del aula de clase, para determinar si había hacinamiento, como una explicación a problemas de tipo convivencial que se presentaron en los grados sextos.



- En relación al pensamiento espacial, en el año 2016, se trabajaron propiedades de polígonos regulares con objetos reciclados que permitieron construir una cúpula para guardar elementos de los estudiantes mientras trabajan en la huerta.

Es así como cada uno de los conceptos fundamentales definidos en el campo de pensamiento lógico, se desarrollan a partir de acciones pedagógicas que involucran aspectos relacionados con los proyectos de aula, los cuales están asociados al contexto social y cultural de los estudiantes. Mediante los proyectos de aula, en las clases de matemáticas para desarrollar los conceptos fundamentales, se hace uso de acciones como, sembrar hortalizas, hacer compostaje, generar plántulas, reutilización de desechos, utilización de desechos orgánicos, reciclaje, creación de un muro verde.

La experiencia inició con estudiantes de sexto hasta octavo grado, lo cual permitió consolidar grupos en los

cuales disminuyeron las dificultades a nivel de convivencia. Se esperaba continuar con el proyecto hasta grado once, donde los estudiantes deberían tener conciencia de lo ambiental y desarrollar acciones para mitigar los daños ambientales en sus hogares. Sin embargo la continuidad del proceso con los estudiantes, con quienes se desarrollaron estos proyectos del año 2015 al año 2017, fue truncada por decisiones administrativas ajenas a los docentes y estudiantes partícipes en dicho proceso, en el año 2018 a los docentes que hicieron parte del proceso, mediante resoluciones rectorales, se les asignan otros cursos diferentes a grado noveno.

A nivel laboral, esta experiencia pedagógica ha permitido la transformación de una práctica de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas (en plural, los contextos y las culturas presentes en el proceso, hacen que sean muchas las matemáticas desarrolladas en las aulas, a pesar de su universalidad) centrada en el afianzamiento para el uso de los algoritmos, en una práctica en donde las matemáticas son enseñadas haciendo uso del contexto rural que enmarca los lineamientos institucionales. Es así como en el aula de matemáticas, los estudiantes y el docente, mediante el reconocimiento y la exploración del territorio rural, desarrollan conceptos fundamentales de matemáticas. En la transformación llevada a cabo, en el aula de matemáticas también se aprende a ser crítico y actuar, frente a la realidad ambiental en la que nos encontramos.

Tener en cuenta el contexto en el cual se encuentran los estudiantes y el colegio, en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, mediante el desarrollo de los proyectos de aula, permite explorar enfoques de la Educación Matemática, asociados a la construcción social de las mismas, las cuales varían a partir del lugar y el tiempo, según Fuentes leal & Martínez Hernández, (2013) esta es una característica asociada al enfoque sociocultural de la Educación

Matemática, al igual que concebir las matemáticas como una construcción cultural y un resultado social. Asociar al proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, aspectos como, el reconocimiento del territorio rural, el uso de las matemáticas que emergen de las problemáticas ambientales y las acciones propuestas para mitigar los daños generados, han permitido adentrarnos en el enfoque Sociocultural de la Educación Matemática.

Esta experiencia ha permitido reconocer y actuar frente al mejoramiento de las relaciones con el medio ambiente, las cuales son aprovechadas en el aula (entendida como cualquier ambiente de aprendizaje en el cual se potencian habilidades matemáticas). Si bien, el campo de desempeño en el colegio son las matemáticas, se da relevancia a aspectos relacionados con el contexto rural. Es así como aprendiendo del territorio rural, se exaltan las matemáticas que nos permitan construir una vida sana.

## Bibliografía

- Bishop, A. (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona: Paidós.
- Colegio Rural Jose Celestino Mutis (b). (2015). Ruta de investigación, grado sexto. Bogotá: Inedito.
- Colegio Rural Jose Celestino Mutis (b). (2016). Ruta de investigación, grado séptimo. Bogotá: Inedito.
- Colegio Rural Jose Celestino Mutis. (2017). Ruta de investigación, grado octavo. Bogotá: Inedito.
- Fuentes leal, C. C., & Martínez Hernández, J. D. (Octubre de 2013). El enfoque Sociocultural en Educación Matemática desde la perspectiva de estudiantes para profesor: una aproximación inicial desde sus concepciones. *Revista Científica*, 42-46.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998). SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES. Bogotá, Colombia.

# Concepciones de oralidad en zonas rurales



**Jeisson Fabián Trujillo Villermo**

Magíster en educación. Lic. En lengua castellana. Normalista Superior. Fotógrafo. Profesor del magisterio. trujillermo@gmail.com



**Luz Elena Batanelo García**

Dra. en ciencias de la educación. Magíster en lingüística española. Lic. En español e inglés. Investigadora del grupo LINGUA. Profesora de la universidad del Tolima. lebatane@ut.edu.co

## Naturaleza del Artículo

Artículo de informe de investigación

## Resumen

El presente artículo visibiliza la investigación centrada en las concepciones sobre oralidad que tienen los maestros de Lengua Castellana de las Instituciones Educativas Fernando Villalobos Arango, Nueva Esperanza La Palma, San Francisco y Laureles, ubicadas en zonas rurales de la ciudad de Ibagué a través de dieciocho observaciones a cuatro docentes junto con entrevistas en profundidad, determinando: **a)** La caracterización de la oralidad en el aula de clase **b)** Identificación

de las tipologías de concepciones que tienen sobre oralidad los docentes de las zonas rurales, dando como resultado categorías emergentes que demuestran una relación entre las zonas rurales, las concepciones docentes y la oralidad evidenciando docentes que no vinculan a sus prácticas didácticas sustentadas en una planeación epistemológica, dotada de herramientas que lleven al estudiante a una real reflexión de sus capacidades expresivas de suma importancia en la zonas rurales.

## Palabras clave

Oralidad, ruralidad, concepciones, maestros, lengua castellana

Figura 1. La balanza



Fuente: los autores

Seguramente todos recordamos la forma como aprendimos a leer, algunos tendrán sus primeros trazos, cartas o escritos que atesoran por su valor sentimental, pero alguna vez nos hemos detenido a pensar ¿Cómo llegamos a expresarnos en la forma como lo hacemos? ¿Cuál fue esa primera palabra que nos permitió dejar de llorar y nos abrió las puertas para exigir, solicitar o persuadir? Esa palabra, sin saberlo, son nuestros primeros pasos en el mundo de la oralidad; un campo relativamente nuevo en estudios lingüísticos, prácticamente no explorado en zonas rurales y algunas veces dejado a un lado por docentes de lengua castellana debido a las características de espontaneidad en la adquisición que se le atribuyen.

Es común que en los planes de área se excluya o se le dé poco protagonismo al lenguaje oral, los docentes, especialmente en secundaria, elaboran planeaciones donde la balanza le da privilegios a la lectura y a la escritura, relegando los contenidos de oralidad a un segundo plano, esto debido según Nussbaum (1994) a que el docente asume que los estudiantes tienen las competencias orales suficientes para enfrentarse a diferentes entornos, no obstante, los que han trabajado en zonas campesinas saben que los estudiantes no gozan de la posibilidad de enfrentarse a diferentes interlocutores, estos son limitados a los viajes que realicen a la ciudad, mientras los niños de la zona urbana, hablan con

el tendero, con el panadero, hacen mandados o llevan recados que lo obligan a adecuar y a perfeccionar su discurso; a esto le sumamos que en la ruralidad los estudiantes viven alejados de sus vecinos, tienen poca accesibilidad de medios de comunicación, provienen de familias disfuncionales, padres analfabetas y/o malos modelos lingüísticos. Por lo anterior, es de vital importancia hacerse las siguientes preguntas ¿Cuáles son las concepciones de los maestros frente a la oralidad en las zonas rurales? ¿Realmente el docente de secundaria de zonas rurales está dando a la oralidad la importancia que merece?

Ciertamente las aulas, en ocasiones, siguen siendo lugares de resistencia para no otorgar la autonomía de la palabra a los estudiantes, los salones de clase aún son espacios donde retumba la voz del maestro por encima de aquellos que están en busca de una identidad verbal propia; se da un uso de la oralidad utilitario sin exponer al estudiante a socializar, argumentar, confrontar y validar sus ideas como

dice Anna Camps (2005) “las dificultades más importantes con las que se enfrenta el profesorado en el intento de organizar actividades de lengua oral (conferencias, debates, etc.) hacen referencia al tiempo que requieren en relación con el poco provecho que se obtiene. (p. 8) evitando así la diversificación y democratización del aula.

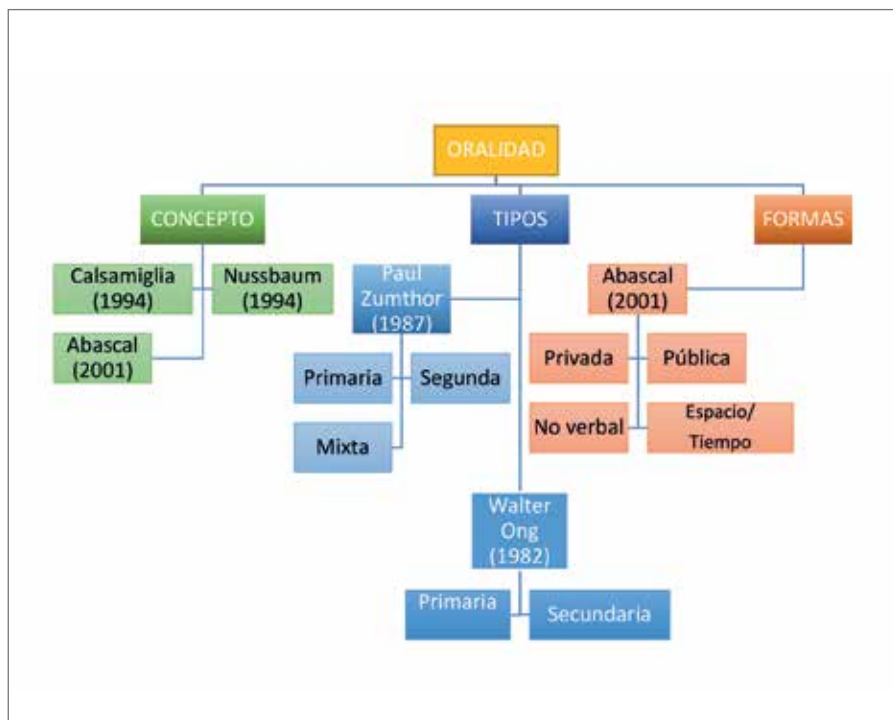
### Fundamentación epistemológica

Para realizar la fundamentación epistemológica se dividió el marco teórico desde tres categorías conceptuales principales, *oralidad*, *concepciones de maestros* y *zonas rurales*, a cada una se le realizó un rastreo bibliográfico con los autores de mayor aportación para la investigación:

### Oralidad

En la categoría de oralidad, se abordan Helena Calsamiglia-Amparo Tusón – Martha Nussbaum – Montserrat Vilá – Dolores Abascal – Paul Zumthor, Yolima Gutierrez –Walter Ong

Figura 2. Teorización Oralidad



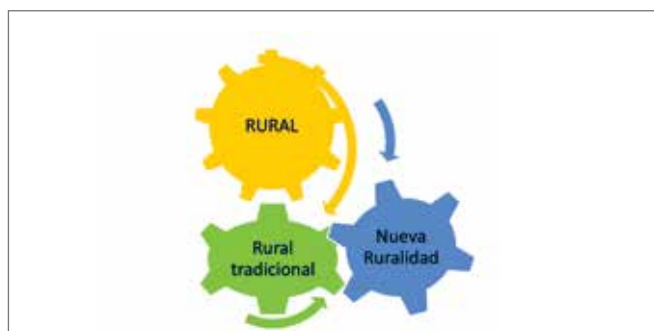
Fuente: elaboración propia

Se puede definir la oralidad como la utilización intencional de la voz, adecuada a una situación de comunicación particular, reconociendo un interlocutor válido con quien se emplea un bagaje verbal apropiado que fortalezca la interacción y, además, se proyecte una imagen propia del sujeto apoyado en elementos verbales, no verbales y kinestésicos. Calsamiglia (1994), Nussbaum (1994) Abascal (2001) además, se identificaron tres tipos de oralidad desde Zumthor (1987) y Walter Ong (1982), una oralidad primaria, sólo aplicable a aquellas culturas que privilegian la voz por encima del texto, una secundaria, donde el texto tiene cierta influencia, por último, una mixta, donde se privilegia el texto escrito y tiende a existir un debilitamiento de la voz. Por último, con Abascal (2001) abarcamos las formas en las que se presenta la oralidad, ya sea de índole privada, utilizada con familiares, conocidos, amigos cercanos o de índole pública, aquella oralidad a la que recurrimos para expresarnos ante un público, en debates, exposiciones o personas desconocidas, estas formas se pueden presentar en un espacio/tiempo compartidos, empleando elementos, verbales, paraverbales y kinestésicos.

### Zona Rural

La zona rural se teoriza con relación a la situación Latinoamericana, pero particularmente en Colombia, : Gómez (2002), Farah y Pérez (2003), Pérez (2001) proponen una clasificación:

Figura 3. Clasificación rural

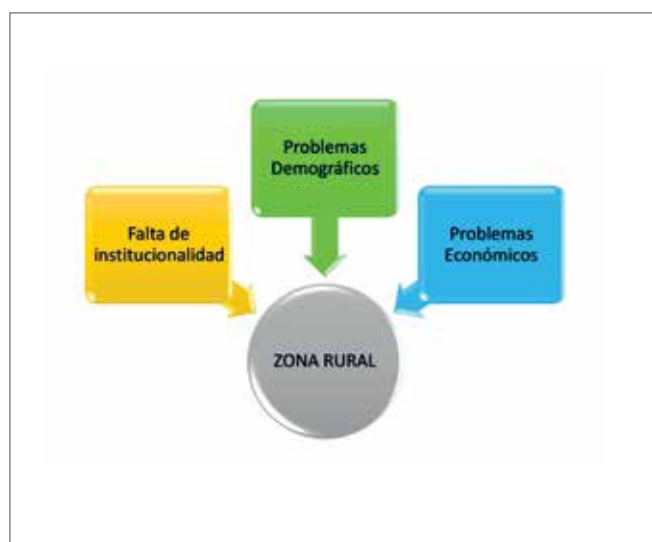


Fuente: los autores

Seguramente cuando leemos la palabra rural viene a nuestra mente ese hermoso paisaje que en algún momento visitamos y recordamos con agrado, por su belleza, pureza o simplemente por aquel campesino amable que conocimos. Algo no tan conocido es que las zonas rurales desde las

investigaciones de Gómez (2002), Farah y Pérez (2003) se pueden clasificar en dos, de una parte, el rural tradicional, que se configura como aquella zona en la que se preservan casi intactas las costumbres agrícolas, subsistiendo de la producción y gestión propia, además de mantenerse arraigadas tradiciones sociales de género, donde hombres y mujeres tienen tareas específicas. De otra parte, tipificaron la nueva ruralidad, espacios rurales en los que se han abierto a posibilidades económicas que no necesariamente dependen del campo, sino del turismo, microempresas y además tienen una fuerte relación social con los centros urbanos.

Figura 4. Principales problemas zonas rurales



Fuente: los autores

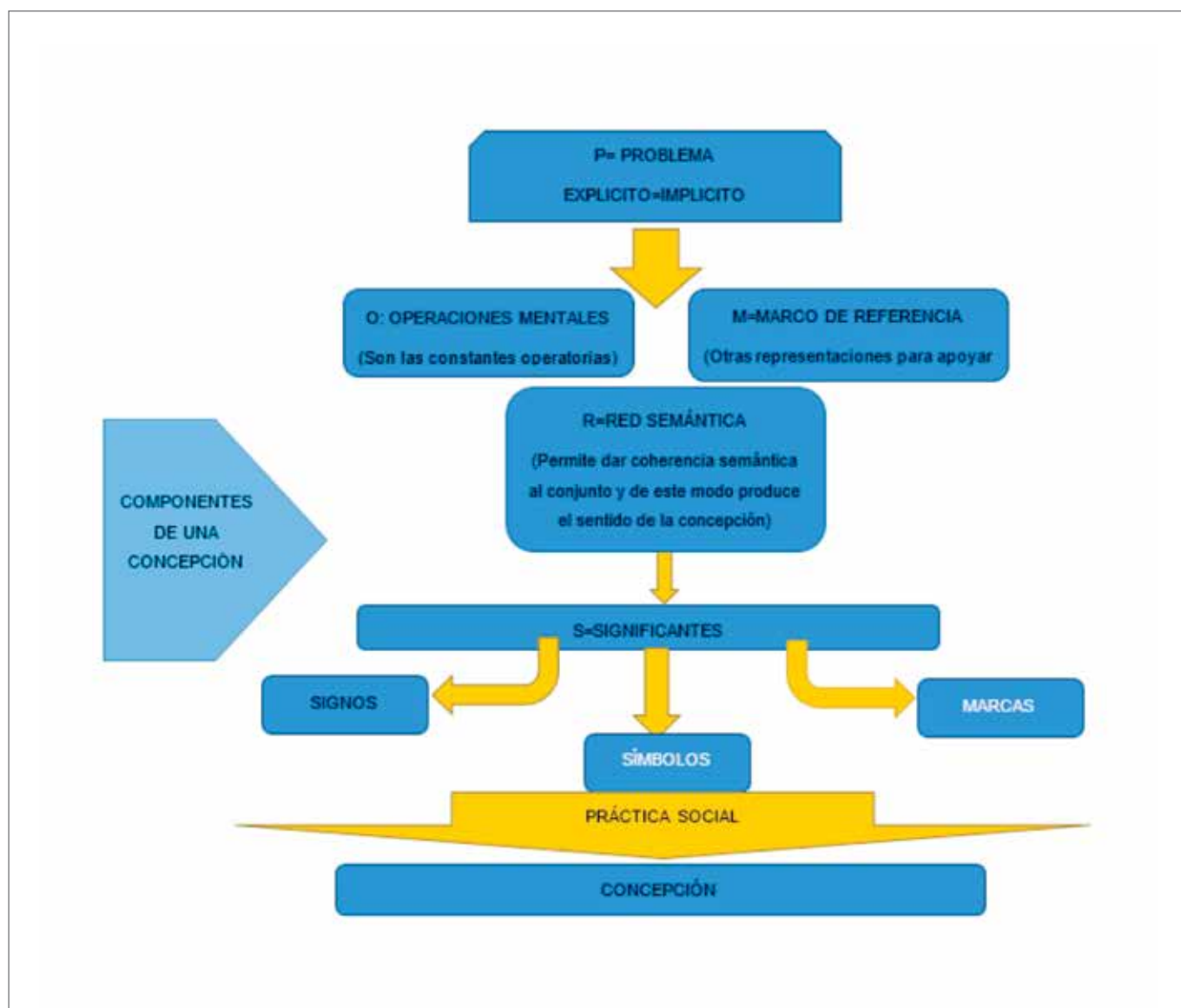
Pérez (2001), no se queda en la distinción e identifica problemas propios de las zonas rurales latinoamericanas, que son palpables en el campo colombiano, ausencia o poca intervención estatal, lo cual acarrea consigo descontento y sensación de abandono por parte de los entes gubernamentales al no contar con servicios de sanidad básicos, de ahí, se desglosan una serie de problemas económicos que traen consigo el deseo de los futuros productores (los jóvenes) de abandonar el campo.

### Concepciones de maestros

Se abordan las concepciones de maestros desde Giordan & de Vecchi, (1995), Ballesteros & Palou (2014), Porlan y Rivero (1998)

**...Una oralidad primaria, sólo aplicable a aquellas culturas que privilegian la voz por encima del texto, una secundaria, donde el texto tiene cierta influencia, por último, una mixta, donde se privilegia el texto escrito y tiende a existir un debilitamiento de la voz...**

Figura 5. Componentes concepción



Fuente: los autores basados en Giordan & de Vecchi (1995)

las concepciones tienen su origen en el momento mismo en que empezamos a darle significación al mundo, estas son el conjunto de conceptos que se van alimentando de vivencias que van formando un corpus semántico que ayuda a dar respuesta a diferentes situaciones de la vida. No obstante, estas concepciones, según Porlan y Rivero (1998) son susceptibles de variar cuando se dan ciertos cuestionamientos que surgen desde una problemática que da cabida a la resignificación de creencias a medida que se aprenden nuevos conocimientos de origen académico o empírico.

### Metodología

Se recurrió primero a determinar las escuelas que serían objeto de estudio, para esto se tuvo en cuenta que cumplieran los requisitos de, primero: estar ubicadas en zonas rurales, y segundo: tuvieran ciclos educativos de secundaria y media.

Las cuatro instituciones escogidas fueron “San Francisco”, “Laureles”, “Esperanza la Palma” y el “Fernando Villalobos”. A cada docente se le realizaron tres observaciones de sus clases para un total de dieciocho observaciones, utilizando como instrumento de recolección la ficha de observación especialmente diseñada para caracterizar la oralidad explícita que se da en el aula y sus constantes interacciones sociales.

En un segundo momento se empleó la entrevista semiestructurada, para evidenciar las diferentes concepciones de los maestros sobre la oralidad, es decir, indagar lo subyacente a sus prácticas educativas y las diferentes relaciones semánticas que establecen frente a la oralidad. Por último, se realizó la triangulación de la información organizado en las tres categorías antes descritas.

Cuadro 1. Diseño metodológico

MOMENTO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	RESULTADO DE LOS MOMENTOS	
APROXIMACIÓN AL PROBLEMA Y CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO	Etnografía rápida	Observación (grabación)	Ficha de observación	- Caracterización de la oralidad de las instituciones educativas de la zona rural de Ibagué. (Páramo, 2013)
DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR LA INFORMACIÓN	Estudio de Caso	-Entrevista semiestructurada	Cuestionario preguntas abiertas	- Categorización de las concepciones de los maestros Giordano y De Vecchi Porlán y Rivero (1998)
		Protocolo de observación	Diario de campo	- Aspectos de estudio de la oralidad en la zona rural de Ibagué
INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS	Triangulación de la información	Oralidad, concepciones de maestros y educación rural.	Argumentación	- Determinación de las categorías emergentes.

Fuente: los autores

### Interpretación de resultados

La interpretación de los resultados se obtiene de los instrumentos creados para la recolección de información, en un primer momento, la ficha de observación, segundo.

### Caracterización de la oralidad en el aula de clase

Las clases son predominantemente expositivas, teniendo un docente protagonista, que a pesar de que se basa en elementos no verbales y paraverbales, propios de la oralidad, no reta a sus estudiantes a explicar sus ideas, esta diferenciación entre exponer y explicar, se diferencia según Vila Santasusana (2005) el primero, se da como un equivalente de informar, es decir, la transmisión de datos de forma organizada. Por otro lado, explicar, el emisor pretende hacer comprender una cosa o fenómeno.

Un fenómeno interesante en las zonas rurales es la fuerte presencia del contrato oral, la importancia de la palabra está presente en las transacciones monetarias y sociales de algunas de las veredas estudiadas, según Ong (1982) “No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aún en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria” (pág. 10) recordemos que este tipo de oralidad es aquella que predomina por encima del texto escrito, sin embargo, el aula de clase se empeña en enfatizar la oralidad secundaria, es decir, donde predomina el texto escrito y se le da más valor

En general, los docentes del estudio propician espacios cotidianos de vivencia de la oralidad, donde no es muy clara la línea entre lo que produce el estudiante autónomamente

y lo que el docente le está llevando a crear, estas actividades no traen consigo una planeación, ni mucho menos una evaluación específica de lo oral, manteniendo en los estudiantes según investigaciones de Basil Bernstein (1974) un código restringido que se limita a interacciones que no lo llevan a estructurar su pensamiento para expresarse, desligado de la practicidad aprovechable de la zona rural.

### Identificación de las tipologías de concepciones

Existen múltiples variables en la elaboración de las formas como los docentes conciben el mundo que les rodea, presumiblemente se forman desde su contacto social o su interacción con el medio; algunos preforman su concepción de enseñanza, la afirman por imitación de la manera como les enseñaron a ellos; algunos la elaboran a partir de las teorías que aprenden en su formación académica y pedagógica. En palabras de Porlán y Rivero (1998), lo dominante como aquello que se formó ya sea, desde lo racional-experiencial, que a su vez tiene una aplicación implícita-tácita; de otro lado, lo deseable: un conocimiento desligado del utilitarismo, que va más allá de la mera práctica y tiene sus bases en la rigurosidad, la contextualización y los dilemas éticos.

En el análisis de las concepciones de los docentes, teniendo presente sus conocimientos, disciplinares, conceptuales, epistémicos y práctico didáctico, emergen tres concepciones: *concepción del concepto de oralidad, concepción de oralidad en la formación disciplinar, concepción de oralidad en lo curricular e institucional.*

Cuadro 2. Concepciones docentes



Fuente: los autores

### Concepción del concepto de oralidad

La mayoría de docentes conceptualizan la oralidad como una habilidad que se desarrolla mediante la voz para socializar, dando a conocer los pensamientos, las ideas y los sentimientos, es decir, identificación de la oralidad como el simple hecho de producir sonido a través de elementos fónicos, desconocen habilidades paraverbales y gestuales, que posibilitan que el mensaje se comuniquen con una mayor eficacia.

La concepción de oralidad es estructuralista, ligada a aspectos tradicionales, donde lo importante es expresarse desde los modales y las buenas costumbres, propendiendo por una oralidad donde el estudiante “aprenda a hablar” para hacer solicitudes, peticiones y reclamos de aspectos cotidianos, sin exponerse a contextos reales o simulados en el aula que ayuden a expandir sus campos semánticos

### Concepción de oralidad desde la formación disciplinar

A grandes rasgos, los docentes investigados en este estudio son licenciados en lengua castellana o afines, pero todos manifestaron no sentirse teóricamente fuertes para enfrentar la oralidad en el aula, consideran que

su formación en esta competencia fue irrisoria con énfasis en lo procedimental, enfocándose en el uso de lo oral con un carácter instrumental, desconociendo lo conceptual y actitudinal.

En conclusión, se reconoce que los centros donde se formaron los docentes no les dieron las herramientas para analizar y *crear un currículo pertinente, con un enfoque comunicativo y discursivo* que medie lo oral, tanto en el saber, en el hacer y en el ser. Siendo así, se perpetúan modelos transmissionistas que privilegian la verticalidad discursiva. La enseñanza de las destrezas orales quedan en el limbo, ya que un enfoque tradicional privilegia lo escrito, lo pasivo, al respecto de estos modelos, llamados por Porlán y Rivero (1998) como saberes académicos: “También llamados tradicionales, formales, transmisivos, enciclopédicos etc. Son modelos que presentan un reduccionismo epistemológico academicista, según el cual el único saber relevante para la enseñanza es el saber” (p. 29-30)

### Concepción de oralidad en lo curricular e institucional

En cuanto a oralidad, los Lineamientos, Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares de MEN y la Secre-

taría de Educación, ofrecen un panorama positivo al incluir al mismo nivel el discurso escrito y el oral, como herramientas imprescindibles para formar la competencia comunicativa de los estudiantes, lo que deja ver la correcta implementación teórica por parte del Estado. Existe una ruptura al momento de aterrizar estos derroteros en el aula, principalmente por desconocimiento; se evidencia con los docentes que participaron en este estudio que la apropiación curricular que tienen de los estándares y lineamientos gubernamentales en cada institución es bajo, los educadores tienen una concepción difusa y no concluyente de los estándares frente a la oralidad; no identifican o no tienen presente los cinco factores en los que se organizan los diferentes estándares: ética de la comunicación, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, literatura, comprensión e interpretación textual.

### Interpretación de las relaciones entre zona rural y concepciones de oralidad

El docente de la zona rural tiene una gran responsabilidad dentro de sus comunidades, son el modelo lingüístico y académico que despierta cierta admiración y gran respeto, son representantes de la escuela que es el punto de referencia, el punto de reunión, a veces la única presencia del Estado existente, Además, el docente representa para los padres de familia el futuro de sus hijos; futuro que algunos no pudieron tener.

Al realizar un contraste, entre la zona rural, el docente y sus concepciones de oralidad se evidencia que se da lo mínimo, se quedan con la realidad de la región apenas se enseña a escribir y con dificultad a leer; no tienen exigencias puesto que con estas dos habilidades se superó el umbral educativo de la mayoría de familias, el hijo sabe más que el padre, así sea un analfabeta funcional, mientras los docentes asumen su mitomanía metodológica.



Se está lejos de ejercer una verdadera oralidad que articule lo epistemológico con lo práctico, y se vean verdaderos resultados en las formas de expresarse de los estudiantes, persiste en el aula la sensación de que los estudiantes llegan a las aulas con competencias innatas “radica en el presupuesto de que el niño o el adolescente poseen la competencia oral suficiente para desenvolverse en su vida cotidiana, tanto en la escuela como en su entorno familiar y social” (Nussbaum, 1994, pág. 1) solicitando actividades orales como exponer, pero no se enseña cómo hacerlo; se pide argumentar, pero no se enseña a explicar, existe un afán gramatical plenamente marcado en el interés de los docentes por corregir la dicción de sus estudiantes, desconociendo la riqueza discursiva individual.

## Conclusiones

La reoralización de las zonas rurales debe ser una prioridad encaminada a complementar y estar al mismo nivel de habilidades como leer y escribir. Configurando seres activos que sean capaces de enfrentar las demandas situacionales de la actualidad, especialmente, los jóvenes que tienen que desplazarse a las urbes en busca de educación superior, enfrentándose a la multiplicidad de voces que confluyen en las ciudades, debiendo adaptar su lenguaje según el requerimiento comunicativo y discursivo. Es indispensable que el docente primero, rompa con concepciones coloquiales y paradigmas académicos que se han mantenido durante años y empiece a ver la oralidad como una práctica social y de aula, que le permita transformar las acciones de oralidad que realiza de manera inconsciente en una praxis sustentada en una episteme fuerte.

No se puede dejar de lado que la educación es una de las herramientas llamadas a complementar los sucesos de paz recientes, es una de las salidas a



Fotografía - Alberto Motta

los problemas sociales derivadas del conflicto, especialmente en la formación del capital humano que retorna a sus hogares y ha estado desescolarizado durante años. La búsqueda de una voz propia a través de la escuela es imprescindible para llegar a la liberación y la humanización, para ello, se necesitan docentes empoderados de lo rural, que fomenten la democratización de las aulas promoviendo competencias comunicativas solventes en sus estudiantes, que adquieran no sólo habilidades de escritura y lectura, también capacidad de diálogo y discernimiento.

## Bibliografía

- Abascal, Ma. D. (2004). *La Teoría de la oralidad*. Málaga: Analecta Malacitana.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir* (2ª edición ed.). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Calsamiglia, H. (1994). El estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12 Abril - Junio, 18-28. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_51/a\\_722/722.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_722/722.html)
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Serie Fundamentos Nº 1 (2ª ed.). Sevilla: Díada Editora.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (s.f.). *Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7130674/SAMPIERI-Capitulo-4>
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. (Segunda reimpresión ed.). Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza: Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 297-318. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110297A/18876>
- Pérez, M. (2007, marzo-mayo). *Saber hablar para comunicar*. En *Al tablero* Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores* (1a ed.). Sevilla: Díada
- Tusón, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. *Signos - Teoría y práctica de la educación*, Número 3 abril-junio, 14-19. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_33/a\\_550/550.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_33/a_550/550.html)
- Vilà, M. (2011, Diciembre). 6 criterios para enseñar la lengua oral en la Educación obligatoria. *Leer.es*. Recuperado de <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/20112.pdf>
- Zumthor, P (1989). *La letra y la voz de la literatura medieval*. Madrid: Catedra.



# EL CAPITAL

## TRAS LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Chile figura como el paradigma educativo de la derecha en el mundo y particularmente en América Latina, donde se le muestra como el estudiante aventajado del barrio. Sin embargo, no todo lo que brilla es oro y, como veremos en el presente trabajo, no es la única forma de privatización que se ensaya en nuestro continente.

La experiencia privatizadora chilena muestra una forma sistémica de mercantilización de la educación. Sus concepciones fundacionales consideraron el rol subsidiario del Estado en educación, la libertad de enseñanza y la liberalización de apertura de establecimientos educacionales a la iniciativa privada.

La llamada descentralización desconcentró atribuciones administrativas y no pedagógicas en los municipios,

y promovió el principio de libre elección de los establecimientos por parte de los padres, estimulando crecientemente la privatización de la matrícula. Ello derivó en la selección de alumnos por los mismos establecimientos, una concepción de aseguramiento de la calidad centrada en la rendición de cuentas en desmedro de apoyos educativo- pedagógicos y la acentuación de la estandarización y evaluaciones.

Estas concepciones trocan la libertad de enseñanza en libertad de mercado; la selección de establecimiento por los padres en selección de padres y estudiantes por los propietarios de los establecimientos y la evaluación como antecedente para la mejora en presión de mercado. Esta concepción de "Industria Educativa" ignora a niños y jóvenes como sujetos de derecho que el Estado debe asegurar, para ella son solo sujetos económicos.



Guillermo Scherping V.

Instituto de Ciencias  
Alejandro Lipschutz  
ICAL-Chile

Lo anterior, luego de 39 años evidencia graves consecuencias sociales y políticas en la sociedad chilena:

**Integración social:** Se ha acentuado el impacto de las diferencias de cuna de los estudiantes, lo cual, sumado a la desigualdad económica y cultural que persiste y se acentúa, ha dado como resultado un modelo educativo reproductor de las desigualdades e intencionadamente segmentado, vale decir, clasista (OCDE 2004)<sup>2</sup>.

**Igualdad de Oportunidades:** las lógicas de competición entre establecimientos, la selección de estudiantes, el lucro con recursos públicos por parte de privados y la igualdad de trato entre educación privada y pública, financiada con recursos públicos, como pilares del modelo y elementos movilizadores de una mejor educación han fracasado.

No sólo no hay mejoría en los resultados en su conjunto sino que el sistema reproduce y magnifica la desigualdad económico-social existente en el país, deteriorando dramáticamente a la educación de propiedad pública, única capaz de promover oportunidades de educación sin discriminación y de integración social democrática. Bajo estas condiciones claramente se limita la posibilidad de educación integral y desarrollo pleno de las potencialidades de niños, niñas y jóvenes chilenos.

**Buena Educación<sup>3</sup>:** 39 años del modelo de mercado en educación no han dado como resultado una mejor calidad de la educación ni elevado los niveles de educabilidad<sup>4</sup> de la población. En los últimos cuatro años, más del 90% de los establecimientos que se han creado son privados subvencionados. Actualmente dicho sector posee cerca del 70% de la matrícula escolar, sin embargo, es consenso nacional mayoritario que Chile posee graves problemas de calidad educativa. El propio Simce,<sup>5</sup> indicador de mercado del modelo, demuestra que no obstante la postergación de la educación de propiedad del Estado, esta obtiene mejores aprendizajes de los y las estudiantes (Mayol, Araya, Azócar, 2011)<sup>6</sup>. Como en la inmensa mayoría del mundo, la mejor

posibilidad de aseguramiento del derecho a la educación e incremento de una educación para la vida y de calidad educativa integral está en el fortalecimiento de la educación pública como referente sistémico de calidad y en el caso chileno es la recuperación planificada, financiada y sistemática de la educación pública, vinculada a un plan de desarrollo nacional.

Lo que está en el centro de la crisis y cuestionamiento del sistema educativo chileno es la relación en primer lugar con el rol subsidiario<sup>7</sup> del Estado impuesto en la Constitución Política del año 1980,<sup>8</sup> y que en educación ha promovido sistemáticamente el avance de la privatización y endeudamiento de las familias conformando lo que denominan la “industria educacional” y/o modelo educacional de mercado.

La OCDE, referente de recomendaciones neoliberales, en su evaluación de la educación chilena del año 2004 señalo que Chile le otorgó y otorga, “un peso inapropiado al mercado en la educación”. Pero para que el mercado funcione requiere, de una parte, de competencia educativa (selección de colegios), estímulos económicos (financiamiento vía subvención o voucher), sellos de calidad (evaluaciones), diversidad de condiciones de enseñanza (Estatuto de la Profesión Docente en lo público, código laboral en lo privado subvencionado) y de otra, que avance la privatización y se reduzca la educación pública a la matrícula que no sea de interés de los privados.

A partir del año 2014<sup>9</sup> y precedidos de levantamientos nacionales estudiantiles y docentes, se inició una reforma educacional que restableció por Ley la gratuidad de la educación financiada por el Estado (Pública y Privada), prohibió la selección de estudiantes y prohibió el lucro con financiamiento público en educación. De otra parte dictó una Ley de Nueva Educación Pública (NEP) que desmunicipaliza la educación pública y crea en el Ministerio de Educación una Dirección Nacional de Educación Pública y Servicios Locales de Educación, los que orgánicamente constituirán el Sistema Nacional de Educación Pública.

En el ámbito Docente, se promulgó la Ley de Desarrollo Profesional Docente, que contiene, nuevas directrices y condiciones para la Formación inicial Docente, Orientaciones para la Formación Continua Gratuita y una Carrera Profesional Docente que entre algunos aspectos significó un 30% promedio de reajuste general del salario docente, aumentar de 25% a 30% y 40 % las horas no lectivas para trabajo profesional y progresar profesional y salarialmente en la carrera desde el trabajo de aula.

Dado lo complejo y difícil que resulta desandar la municipalización, las leyes mencionadas tienen aplicación en gradualidad, por ejemplo al 2025 estará en régimen la Nueva Educación Pública<sup>10</sup>. Con excepción de la ley de desarrollo profesional que rige en régimen desde Julio de 2017.

**...A partir del año 2014 y precedidos de levantamientos nacionales estudiantiles y docentes, se inició una reforma educacional que restableció por Ley la gratuidad de la educación financiada por el Estado (Pública y Privada)...**

## Subsidiaridad y educación en América Latina

La fiebre de mercado en educación en América Latina recoge e intenta implementar diversos aspectos de la privatización educativa chilena, tales como el establecimiento del *voucher* como forma de financiamiento y la igualdad de trato por parte del Estado al sector público y privado. La liberalización de normas legales para la expansión del sector privado, la evaluación estandarizada como sello de mercado para la competencia entre escuelas y liceos, entre otras, tienen una expresión relevante en diversas iniciativas transnacionales y de empresarios locales, los que se pueden transformar en verdaderos gobiernos educativos en las sombras en el Continente.

Para muestra un botón. La Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación (Reduca), se autodefine como una organización de la sociedad civil, compuesta por fundaciones y/o ONGs de 14 países, y establece como objetivo: “garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes de la región el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad.”

Señala entender “la educación como un hecho político, fundamental para la democracia y el desarrollo de sus países miembros, pues comparte la certeza de que el acceso de los y las ciudadanos/as a una educación de calidad es la mejor alternativa para enfrentar los obstáculos de la pobreza, la desigualdad y la discriminación, entre otros (...) El trabajo de las organizaciones en sus respectivos países tiende a verse fortalecido gracias al respaldo de la red”.

Se puso en marcha con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en Brasilia, Brasil, el 16 de septiembre de 2011, cuando los países participantes firmaron la Declaración de Brasilia, que estableció la red y sus objetivos. En 2014 recibió un gran financiamiento de la Unión Europea.

A lo anterior se agrega como característica especial que Reduca representa un verdadero Mapa de la Extrema Riqueza Latinoamericana que busca influir en educación coordinadamente. Sus fundaciones, en su gran mayoría, están constituidas por grandes empresas nacionales y transnacionales. Estas fundaciones permiten a las empresas conseguir importantes beneficios tributarios, exención de impuestos por donaciones, recibir financiamiento de Agencias Internacionales (Unión Europea, Banco Mundial, BID) y Fundaciones Internacionales (Fundación Ford, Rockefeller, Avina, Melinda y Bill Gates) y además eluden lo poco que pagan de impuestos a través de donaciones.

Mención especial requiere la presencia de USAID (Agencia Norteamericana para el Desarrollo de la Democracia) dependiente del Departamento de Estado de EEUU y “responsable de financiar la intervención no militar en América Latina”<sup>11</sup>, que entrega financiamiento a cerca de la mitad de las 14 Fundaciones, especialmente de Centroamérica.

Se niegan a pagar impuestos a la riqueza en sus países, usando la estrategia de asociarse con el Estado en una alianza público-privada, entregando donaciones y financiamientos a sus Fundaciones, impulsando políticas e iniciativas educativas y eligiendo aquellas organizaciones que consideran funcionales a sus ideas.

Una característica común en Reduca es que no se menciona la Educación Pública ni el rol del Estado en su promoción como referente de calidad. Sin mencionarlo, de la lectura de sus visiones y misiones, y el origen político y académico de sus mentores, se concluye que poseen una fuerte visión subsidiaria del Estado, en la línea de lo que planteara la Escuela de Chicago y se implementara con Friedman<sup>12</sup> en Chile.

El acento está en cómo el capital privado juega un rol determinante en la orientación y acción de políticas educativas. En algunos casos la influencia

de estas organizaciones llega a constituirse en una agenda política paralela a la de los gobiernos, definiendo orientaciones de política nacional. De acuerdo a las siete trayectorias que identificó el estudio de la IE, “La Privatización Educativa en América Latina, Cartografía de Políticas Tendencias y trayectorias”<sup>13</sup>, este conglomerado empresarial se inscribe en las “Alianzas Público Privadas Históricas”.

Dentro de ella se agrega una importante nueva variante, como es la emergencia del capital económico, nacional e internacional, organizado para intervenir orgánicamente en los destinos de la educación en América Latina.

Dicha orientación lleva en promedio diez años de acción, siendo referente de los organismos multilaterales y agencias internacionales, de los respectivos parlamentos y gobiernos y muy especialmente de los Medios de Comunicación de Masas, con campañas de fuerte impacto, que han incluido el uso del cine, como es el caso de México y su película “De Panzazo”, documental que con violencia aguda culpabiliza a los docentes de los males de la educación.

Destaca la Asesoría que se recomienda haga a las demás fundaciones la Fundación Colombiana “Empresarios Por la Educación” (EXE) que tuvo su origen en el “Latin American Basic Education Summit” de 2001, evento convocado por un grupo de corporaciones norteamericanas para “promover una vinculación más activa del sector privado en la educación de cara al mejoramiento educativo en América Latina”<sup>14</sup>.

Resulta sorprendente el alcance de su influencia y el poder económico y político que poseen dichas Fundaciones, incluyendo ex Presidentes, ex Ministros, Parlamentarios, políticos y académicos, con un denominador común: su orientación liberal de derecha, la búsqueda de soluciones privadas a problemas públicos y el completo desprecio y desconocimiento de las organizaciones sociales y sindicales de maestros.

Buscan incidir sobre la definición de la política pública educativa, la institucionalidad, así como en sus actores y transformarse en interlocutores privilegiados de gobiernos, parlamentos, Bancos y Agencias Internacionales para disputar y desplazar la influencia de Sindicatos, Estudiantes, Familias, Organizaciones sociales y políticas así como del mundo académico, entre otros.

Se trata entonces de privatizar la política pública educativa estatal. Para estas autodenominadas “Organizaciones de la Sociedad Civil” incluso puede no interesarles privatizar la propiedad de los establecimientos educacionales, siempre y cuando puedan determinar la política pública que se desarrolla en las aulas. La REDUCA, (<http://www.reduca-al.net/>), es un ejemplo evidente de ello.

No se debe descartar que Reduca sea una respuesta al avance de las propuestas educativas de organizaciones sociales y sindicales de docentes. De allí la importancia vital que posee el desarrollo del Movimiento Pedagógico Latinoamericano impulsado por la Internacional de la Educación para América Latina, que se ha venido consolidando en el continente.

## Notas

- 1 Expresión usada frecuentemente por el Presidente de la República de Chile, Sebastián Piñera, para quién la educación es “un bien de consumo”.
- 2 Informe de Evaluación de la Educación Chilena. OCDE, 2004
- 3 El termino Calidad, tan en boga no posee ninguna tradición pedagógica y se le vincula más a procesos productivos.
- 4 Paper presentado en Conference on Building Latin America's Future: Public/Private Partnerships for Education. World Bank, Juan Carlos Tedesco. Washington, 4-6 de junio de 1998.
- 5 Sistema de Medición de la Calidad Educativa, sin embargo el Sistema se reduce a una prueba Estandarizada del mismo nombre. N. del A.
- 6 Alberto Mayol Miranda, Javiera Araya Moreno y Carla Azócar Rosenkranz “Desigualdad y Educación: la pertinencia de políticas educacionales que promuevan un sistema público. Revista Docencia Nº 44 Septiembre 2011
- 7 “Pasado y Presente de la Educación Pública. Miradas desde Chile y Francia.” Claudia Gutiérrez, Alan Martin, Carlos Ruiz Schneider y Patrice Vermeren (editores). Editorial Catalonia, Santiago, 2011, 189 pp. “Principio de subsidiariedad y mercado educacional” Autor: Sebastián Núñez M
- 8 Impuesta en pleno terrorismo de Estado y en lo sustantivo, vigente hasta hoy N. del A.
- 9 Gobierno de Nueva Mayoría, Michelle Bachelet.
- 10 Al cierre del presente trabajo, el actual gobierno de derecha ha flexibilizado la prohibición de seleccionar estudiantes y abre una ventana al lucro inmobiliario de los propietarios de escuelas y liceos privados subvencionados.
- 11 Sitio USAID. Actualmente interviene en Venezuela, financiando Ongs que desestabilizan la democracia, intentando un golpe de Estado. N. del A.
- 12 Premio Nobel de Economía. Asesor económico privilegiado de la Dictadura cívico militar de A. Pinochet. N. del A.
- 13 Verger, Moschetti, Fontdevilla, La Privatización Educativa en América Latina, Cartografía de Políticas Tendencias y Trayectorias 2017
- 14 Sitio EXE.



## 36 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



### Contacto:

[www.fecode.edu.co/ceid](http://www.fecode.edu.co/ceid)  
[ceid@fecode.edu.co](mailto:ceid@fecode.edu.co)

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918  
Móvil: 3158916832

# LA ROSA ZÁRATE DE PEÑA

UN ESPACIO DE TRANSFORMACION SOCIAL Y CULTURAL PARA LA COMUNIDAD RURAL DEL CORREGIMIENTO DE DAPA Y LA OLGA, MUNICIPIO DE YUMBO (COLOMBIA)



## Diana Mirelly Triviño Rincón

Magister en alta gerencia dirección de servicios educativos de la Universidad San Buenaventura de Cali, aspirante al título de doctorado en educación de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), rectora de la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña del municipio de Yumbo -Valle del Cauca.



## Roosevelt Cataño Pereira

Magister en educación de la Universidad del Valle, docente de ciencias naturales – química y cocina, vinculado a la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña en municipio de Yumbo -Valle del Cauca.



## Naturaleza del Artículo

La presente producción puede clasificarse como artículo breve de investigación, ya que corresponde a algunos de los avances de la tesis doctoral de la investigadora Diana Triviño, titulada “*La Rosa Zárate de Peña: un espacio de transformación social y cultural para la comunidad rural del corregimiento de Dapa y La Olga*”, que actualmente se desarrolla en el municipio de Yumbo (Valle del Cauca)”.

## Palabras Clave

Tradición, contexto rural, integración comunitaria, transformación social.

## Resumen

La siguiente es una recopilación breve de algunos de los aspectos más representativos del quehacer cotidiano de la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña, en su apuesta constante por aportar al proyecto de vida de quienes

forman parte de las comunidades en su zona de influencia. como son principalmente las veredas: Rincón Dapa, La Olga, El Diamante, El Rodadero, El Condado y Chicoral, en el municipio de Yumbo (Valle del Cauca). En este sentido, se describen algunas de las estrategias implementadas por el cuerpo directivo y docente encaminadas a estimular la formación académica contextualizada de niños, jóvenes y adultos en los niveles de preescolar, básica y media técnica con énfasis en Turismo ambiental y gastronómico. Adicionalmente, se ofertan algunos programas de educación universitaria pública y se dinamizan actividades en el orden, educativo, cultural, deportivo y comunitario como una contribución hacia la superación de las necesidades del contexto.

## Introducción

En el contexto rural son muchos los desafíos de las instituciones educativas para lograr una formación integral y de calidad en sus comunidades, dados los desafíos propios de dichos entornos, tales como: las largas distancias para llegar a las sedes educativas, la falta de conectividad, ausencia de bibliotecas y centros culturales, el bajo nivel académico de los padres, poca proyección de futuro, desconocimiento de las comunidades de sus propias limitaciones y fortalezas, el desplazamiento forzoso, entre otras que causan ausentismo y deserción escolar. Por estas y otras razones, resulta necesario generar ambientes de aprendizaje y acciones transformadoras que permitan que, las Instituciones Educativas rurales se conviertan en referente de paz a través de la integración y proyección comunitaria.

En este sentido, la institución educativa Rosa Zárate de Peña, ubicada en Rincón Dapa Yumbo, le apuesta a una estrategia que trasciende el programa formal y obligatorio de la educación preescolar, básica y media. Este busca generar espacios de participación y educación que impactan a la comunidad en general en diversos ámbi-

## ...La institución educativa Rosa Zárate de Peña, ubicada en Rincón Dapa Yumbo, le apuesta a una estrategia que trasciende el programa formal y obligatorio de la educación preescolar, básica y media...

tos tales como: la primera infancia, básica primaria, básica secundaria, media técnica, educación de adultos, formación de padres, educación para el trabajo, educación universitaria, formación cultural, deporte competitivo, educación ambiental, formación técnica, promoción y apoyo a líderes comunitarios. Adicionalmente, se promueven los encuentros intergeneracionales para preservar saberes, sabores y tradiciones ancestrales que de manera directa contribuyen con la transformación socio-cultural del contexto rural en el cual está inmersa la Institución.

### Origen del problema

El primer aspecto que debe ser considerado tiene que ver con las características propias de la comunidad educativa rural. Dado el contexto campesino, las necesidades y expectativas de los estudiantes y sus familias pueden ser muy diferentes a las de sus homólogos ciudadanos. En especial, si se tienen en cuenta los antecedentes de violencia y desplazamiento del cual han sido víctimas muchos de ellos (Quiceno, 2011).

Así pues, las problemáticas de orden social relacionadas con el ausentismo y la deserción escolar que se dan en las zonas rurales de los municipios del Valle del Cauca también se presentan en las comunidades del Gran Dapa, como lo pone de manifiesto Alba (2013). Entre ellas se destacan las siguientes:

- Descomposición familiar que genera familias extensas Vs. capacidad económica; consumo de licor, inestabilidad emocional, bajo rendimiento académico, embarazo adolescente, la estructura familiar permisiva, condicionantes culturales, bajo nivel socioeconómico, alta movilidad familiar en busca de trabajo y mejores oportunidades de vida, falta de autoridad y cambio de roles de los hijos Vs. padres
- Realizar trabajo informal relacionado con la industria turística.
- Existe una tendencia en la mayoría de los jóvenes de las instituciones educativas rurales, a obtener resultados en niveles bajo y medio en las pruebas SABER 11°. Posiblemente, por falta de interés del estudiante (condicionado por el contexto social). (p. 23)

Adicionalmente, a partir de un estudio diagnóstico realizado entre los años 2016 y 2018, la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña pudo evidenciar que el bajo rendimiento académico de los estudiantes está directamente relacionado con situaciones internas y externas a la Institución; tiene que ver concretamente con situaciones que caracterizan a las familias que integran la comunidad educativa. Entre ellas, se destacan las siguientes:

- Currículo fragmentado y descontextualizado.
- Prácticas pedagógicas un tanto tradicionales y alejadas de la realidad contextual.

- Comunidad rural dispersa con ausencia de espacios de encuentro, entretenimiento y aprendizaje diferente a la Institución Educativa.
- Poca capacidad crítica y argumentativa de los estudiantes frente a diferentes situaciones de actualidad y orden social.
- Población desplazada, víctima del conflicto armado.
- Proliferación en el expendio y consumo de sustancias psicoactivas.
- Baja autoestima, ante la expectativa de un futuro incierto.
- Bajo nivel de desempeño académico en los distintos grados de escolaridad que se asocia con la falta de apoyo por parte de padres o acudientes.
- Pocas oportunidades de acceso de los bachilleres a la educación superior.
- Mínimas oportunidades de ser contratado como trabajador calificado en el sector gastronómico y turístico.
- Poca conciencia ambiental y cuidado del entorno rural.
- Pérdida de su identidad local, rural y sus tradiciones culturales.
- Poca articulación entre las diferentes organizaciones comunitarias y sociales existentes en la comunidad.

Como consecuencia de lo anterior, surge como pregunta de investigación: ¿Cuáles estrategias aplicar para hacer de la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña un espacio de transformación social y cultural para la comunidad rural del corregimiento de Dapa y La Olga, municipio de Yumbo (Colombia)?

Para dar respuesta a este cuestionamiento, se hace necesaria una propuesta de transformación social y cultural desde la escuela, partiendo de la necesidad de que el maestro sea autor de su propia emancipación y asuma que en sus manos está la gran responsabilidad de transformar su contexto y que sus prácticas pedagógicas son el arma más poderosa para mantener el sistema o transformarlo.

En este sentido, desde la perspectiva de la pedagogía crítica sólo los maestros que deseen alcanzar la emancipación podrán continuar en la construcción de una propuesta pedagógica alternativa que posibilite la resignificación de sus prácticas pedagógicas como prácticas sociales y políticas que logren un impacto positivo en estudiantes, padres de familia, egresados y comunidad rural organizada de los corregimientos de Dapa y la Olga Municipio de Yumbo.

Así pues, la perspectiva más coherente con la propuesta en mención resulta ser la teoría crítica, la cual tiene sus orígenes en la escuela de Frankfurt. Esta escuela cuenta con varias generaciones de pensadores y teóricos que, a pesar de tener diferentes enfoques y modos de abordar dicho marco, tienen en común la crítica a la racionalidad social. Tal posición, se convierte en una alternativa de resistencia, proposición y transformación, ya que en sus múltiples revisiones, aporta a los cambios vertiginosos del desarrollo de las ciencias humanas y la evolución de la sociedad.

La teoría crítica ofrece un enfoque integral de la teoría y la práctica del cambio, incluido el cambio en las “realidades globales”. La teoría crítica es una teoría para tiempos críticos.” (Boot, p. 6). O bien, en palabras de McLaren (1997):

[...]Asimismo, la pedagogía crítica “pretende examinar las escuelas en sus contextos histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante [...]

[...]la pedagogía crítica como política cultural defiende una forma de teoría y de aplicación del currículo que enfatiza lo histórico, lo cultural y lo discursivo en la enseñanza[...]. También busca una problematización de las experiencias y necesidades de los alumnos, como base para explorar el enfrentamiento entre sus vidas inmediatas y las posibilidades y limitaciones de la sociedad en su conjunto relación con las modalidades. (p. 54)

A su vez, la pedagogía crítica asume que un maestro transformador, Giroux (1990) (1992), se reconoce como

un docente intelectual transformativo que educa dentro de un contexto ideológico-político y reflexiona de manera crítica sobre sus prácticas pedagógicas, reconociendo que docente y estudiante se deben reconocer como seres: “sociales, históricos, pensantes, transformadores, creadores, utópicos, soñadores, capaces” (Freire, 1997, p. 46), ya que el maestro a través de sus prácticas tiene la posibilidad de ofrecer a sus estudiantes “los instrumentos necesarios para resistir los poderes de desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo” (Freire, 2002, p. 84).

Un docente que asume una educación crítica tiene varios compromisos entre ellos: el respeto por la diferencia y potenciación de valores como la igualdad, la solidaridad y la emancipación (Flecha & Puigvert, 2015). Promueve las relaciones democráticas dentro y fuera del salón de clase (Shor, 1999), fortalece la conciencia crítica de tal manera que docentes y educandos puedan “discutir sus problemas, los de su país, los de su continente, los del mundo; los de su trabajo y los de su propia democracia” (Freire, 2002, p. 92), participa en comunidades auto reflexivas que amplíen el lenguaje crítico (Carr & Kemmis, 1988), desarrolla el lenguaje de la posibilidad, a través de propuestas alternativas de enseñanza, que confronte los esquemas del sistema dominante presentes en la escuela y la sociedad y establece alianzas con movimientos sociales progresistas (McLaren, 1997).

En síntesis, la posibilidad de crear un mundo más equitativo y justo lleva al maestro, a reflexionar de manera crítica sobre sus propias prácticas y propone alternativas que sean resultado de la investigación del propio maestro. En este sentido, la transformación social desde la escuela es posible en la medida que los docentes se asuman como actores progresistas capaces de reivindicar sus prácticas pedagógicas, como prácticas sociales y prácticas políticas que de alguna manera contri-



buyen con la transformación social de su contexto. Así, el docente que hace posible que, la escuela rural trascienda hasta convertirse en el epicentro de la cultura, de liderazgo y de emprendimiento para alcanzar el verdadero progreso social y, con ello, la Paz.

## Metodología

En línea con los requerimientos propios de un proceso de intervención en una comunidad rural, la alternativa pertinente es la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual se relaciona con el paradigma Sociocrítico, es decir, que la IAP como estrategia para el trabajo de investigación permite generar alternativas de cambio o transformación, (Colmenares, 2012). En palabras de Pantoja (2006):

La investigación participativa es una expresión que adopta y promueve la participación de personas adultas, a fin de configurar un enfoque participativo y democrático de la Investigación. Del mismo modo, bajo este epígrafe se incluye una modalidad de investigación que tiene lugar en los países del tercer mundo, con el objetivo de emancipación y movilización individuales, mediante diálogos y participación en análisis críticos y acciones organizadas para mejorar la situación. (p. 94)

## Resultados preliminares

Entre los resultados del proceso de implementación de una estrategia Institucional de interlocución entre los saberes académicos y los saberes y sabores ancestrales, sociales, culturales y económicos de la comunidad, en la cual está inmersa la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña, Yumbo, se pueden destacar:

- Que el colectivo directivo y docente adscrito a la institución, se asuma en una posición auto reflexiva frente a sus prácticas de aula y la posibilidad de transitar hacia prácticas pedagógicas transformadoras.
- Que el proyecto educativo Institucional de la Rosa Zárate de Peña tiene elementos de reconocimiento de contexto y la valoración de la



Fotografía - Alberto Motta

importancia de la comunidad y lo comunitario, que es referente para la construcción de un currículo contextualizado, integrador y que fundamentalmente promueva el proceso de enseñanza aprendizaje desde la realidad de la ruralidad local.

- La actualización de la Modalidad en Turismo Ambiental y gastronómico, que se corresponde a los requerimientos del sector productivo de la comunidad de Dapa.
- Avances de integración curricular-contextual en diferentes asignaturas de las ofertadas en la institución, tales como lenguaje, inglés, artística, turismo, ciencias naturales, ambiental, emprendimiento y Gastronomía.
- Avances en la proyección comunitaria de la institución a través de la gestión y oferta de programas tales como: atención a la primera infancia, educación por ciclos para jóvenes en extra edad y adultos, educación para el trabajo y educación pública superior.
- Avances en la oferta de programas de formación a nivel artístico, cultural, deportivo y recreativo que son orientas en jornada contraria a niños, jóvenes y adultos de la comunidad.
- Gestión y construcción de biblioteca y sala TIC doble propósito en horario escolar para los estudiantes y, en jornadas contrarias para uso de la comunidad.
- Consolidación de espacios estratégicos de organización y gestión entre la Institución Educativa, las juntas de acción comunal, organizaciones sociales, deportivas, culturales, ambientales y productivas para que de manera mancomunada se prioricen proyectos de interés institucional-comunitario.
- Consolidación de espacios para la promoción de la escuela —territorio de paz— a través de actividades que fortalecen la convivencia, el respeto por los derechos humanos y la resolución dialógica de conflictos. Ella es dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña.
- Gestión y construcción de espacio administrativo y de reuniones al igual que cocina y comedor para las prácticas de cocina para los estudiantes de gastronomía.
- Gestión y compra de bicicletas, que apoyan el proyecto de “Escuela ambiental interactiva”, orientada a realizar salidas y travesías de reconocimiento de la región y de sus reservas naturales.

- Institucionalización del festival gastronómico del gran Dapa, en el cual padres, estudiantes y comunidad en general se vincula con muestras de preparaciones culinarias que son tradición de las familias, al igual que las muestras artesanales y bailes y cantos propios de la región.
- Reconocer los saberes de los abuelos, a través del encuentro intergeneracional que pretende visibilizar los saberes de los abuelos, en especial en el uso medicinal y condimentaria de las plantas aromáticas.
- Realizar un documental que refleja algunos de los aspectos más representativos de la comunidad Dapeña y la Institución Educativa (véase URL: <https://youtu.be/23gGjBI6pko>)
- Generar espacios en los cuales los estudiantes puedan visibilizar la percepción que tienen de su comunidad, al igual que las expectativas que tienen de la Institución Educativa Rosa Zarate de Peña.
- Generar un espacio de interlocución con diferentes actores de la comunidad, con el fin de reconocer sus necesidades, fortalezas y expectativas frente a la Institución Educativa Rosa Zarate de Peña.
- Diseñar instrumentos que permitan la caracterización social, cultural y económica de la comunidad rural de la Institución Educativa Rosa Zarate de Peña.
- Promover actividades de integración de la escuela, la comunidad, en la cual se visibilicen las tradiciones culturales, sociales y económicas de la comunidad escolar de la Institución Educativa Rosa Zarate de Peña.

## Conclusiones

La iniciativa progresista de la Institución Educativa Rosa Zarate de Peña, (Yumbo) es conocida y valorada por

los diferentes miembros de la comunidad. de igual manera ha contado con el apoyo y respaldo de la Alcaldía Municipal, Secretaria de Educación y Sindicato de trabajadores de la Educación de Yumbo y de otras organizaciones comunitarias, sociales y del sector público y privado.

Las diferentes acciones articuladoras entre saberes académicos y los saberes culturales han permitido que estudiantes, docentes, padres de familia y líderes comunitarios se sientan orgullosos de su propia identidad y aporten en la preservación de la misma.

La Institución educativa ha logrado posicionarse como un espacio educativo, cultural, deportivo, económico, ambiental y social, de tal manera que durante los 7 días de la semana y al menos durante 18 horas al día se desarrollan actividades que de alguna manera contribuyen con la transformación social y cultural del contexto.

El cuerpo directivo y docente hace parte de un proceso de autoformación en pedagogías alternativas y en la revisión de sus propias prácticas pedagógicas de tal manera que se pueda transitar hacia prácticas progresistas.

El currículo institucional está en un proceso de actualización, articulación y contextualización, de tal manera que cumpla con los requerimientos de orden legal y, así mismo, reivindique y valore la historia, cultura y tradición de la comunidad.

Los estudiantes de la Institución se sienten orgullosos de su institución y su comunidad y valoran de manera especial la modalidad en turismo ambiental y gastronómico, el estudio y reconocimiento de su contexto rural, como la participación práctica en festivales y actividades que permiten la integración-escuela comunidad, al igual que el encuentro intergeneracional con los abuelos.

## Referencias bibliográficas

- Alba, E. (2013). *Proyecto mejoramiento de la educación media, articulación con la superior, formación para el trabajo y fomento de la cultura del emprendimiento*, Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Booth, K. (2010). *Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos. Papeles de relaciones eco-sociales y cambio global*, No. 109, 11-29.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Colmenares, A. M. (2012). *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115
- Flecha, J., & Puigvert, L. (2015). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, No. 99, 29-35.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como una práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- McLaren. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (Coords.) (2006). *Programas de intervención en educación intercultural*. Granada: GEU.
- Quiceno, H. (2011). *Instalación de un campo de saber pedagógico, Nuevas opciones para la nueva ruralidad, (en: Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural)*. Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *The journal of pedagogy, pluralism and practice*. 1(4)



# Optimizar la educación rural

Una tarea por hacer, con algunos pasos dados en el Rosal

*Colombia tiene una deuda histórica con el campo, como lo señala el Informe de la Misión de Transformación del Campo (2014). Esta deuda histórica se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular.*

(Martínez S, Pertuz M & Ramírez J 2016 párr. 1)



**Diana Buitrago Beltrán**

Magister en Gestión de la Innovación,  
Universidad Tecnológica de Bolívar  
Especialista en Educación en Tecnología,  
Universidad Distrital FJC

Colombia cuenta con una superficie territorial de 2.070.408 km<sup>2</sup>. Dividida en dos partes: 1.141.748 km<sup>2</sup> correspondientes a la extensión territorial y 928.660 km<sup>2</sup> a la extensión marítima (CMUDE Colombia, 2015). De esa superficie el 99,6% está “pintado de verde”, ya que está conformado por zonas rurales y solo el 0,3% corresponde a áreas urbanas. (IGAC, 2015, párr. 1). Aun así, es la población rural la menos atendida en

sus derechos fundamentales, entre los cuales, sin lugar a duda, la educación es uno de los punteros.

La deuda histórica con el campo no puede saldarse de la noche a la mañana y menos pensando que los gobiernos de turno harán lo necesario para reconciliar esa desigualdad. En tal sentido, son los educadores los que inciden hoy por hoy en el campo, los que tienen en sus manos la primera herramienta para aportar en la supe-

ración de este flagelo, a saber, su decisión y capacidad de entrega para la superación de la faltante educativa.

La tesis anterior permite la consideración de aspectos básicos que rozan la ruralidad colombiana, la educación como derecho fundamental, algunas posibilidades pedagógicas desde lo rural, el empoderamiento del maestro como actor clave en la solución de diversas problemáticas en los nuevos estilos de ruralidad y el esbozo de una experiencia en marcha. Ella se viene adelantando en el sector rural del Municipio de El Rosal (Cundinamarca), en la sede Vicenta González de I.E.D. José María Obando que muestra que otra Colombia rural es posible, así sea empezando con los pequeños aportes de docentes comprometidos.

Cuando en 1930 Alfonso López Pumarejo ofrecía una primera e importante reforma agraria en el siglo pasado, muchos campesinos con liderazgo en sus territorios estarían lejos de imaginar que ésta iba a ser una disposición sin eco, a través de los años, que llegaría hasta lo andado de este 2018. Pues, más se demoró Pumarejo en promoverla que Eduardo Santos su sucesor en desmontarla paulatinamente, al servicio de los latifundistas de entonces. La historia se repitió después y todavía se recuerda otro desmonte agrario, el del Pacto de Chicoral en el gobierno de Misael Pastran Borrero en el año 1972; otro presidente que gobernaba para el gran capital y la supresión de derechos al campesinado colombiano. El pacto de Chicoral devino en la ley 4 de 1973, con sus modificaciones a la ley 135 de 1961, inaplicable, haciendo imposible “por medios legales la estructura de tenencia de la tierra en beneficio de los campesinos colombianos” (Villamil, 2015, p. 11).

Y es que una reforma agraria no es solo tierra, se encuentra ligada con derechos fundamentales como la salud, la vida y, por supuesto, la educación de los habitantes rurales. Las políticas para mejoramiento del campo solamente han sido eso, políticas, papeles

y documentos que nunca llegan a ponerse en la realidad contingente de la superficie rural y del campesinado.

Si entre las oportunidades para el habitante rural se aplicara al menos el derecho fundamental a una educación plena y de calidad, otra sería la historia de esta nación y otro el relato del campesino colombiano. La doctrina jurídica internacional lo pone de presente en textos como el siguiente:

Cada mujer, hombre, joven y niño o niña tienen el derecho a la educación, capacitación e información; así como a otros derechos humanos fundamentales para la realización plena de su derecho a la educación. El derecho de todas las personas a la educación se encuentra establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pactos Internacionales, la Convención de los Derechos del Niño y otros tratados y declaraciones internacionales; todas éstas forman parte de herramientas poderosas que deben ser puestas en marcha para el goce del derecho a la educación para todos! (PDHRE, 2017, párr. 1)

Colombia por su parte, en el artículo 67 de su *constitución política* consagró este derecho como derecho fundamental<sup>1</sup> y ha venido generando normatividad en ese sentido tal como la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el artículo 44 constitucional entre otras normativas. El interrogante es: ¿de qué tipo de tenor es la ciudadanía del habitante rural, para quien todos estos derechos y atenciones legislativas pasan desapercibidas? ¿Cuál es la causa que al hombre y la mujer rural no se les considere con la dignidad

plena para que se cumpla aquello de que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” ¿? en qué graduación de la denominación de “persona” es que este derecho no aplica en plenitud para el campesino?

No es el propósito de esta reflexión entrar a generar respuestas hipotéticas al respecto. Ya se sabe que hay más de quinientos años de lastre para la vida campesina y doscientos años largos de vida republicana sin retribuciones para la educación campesina. No valen marchas, protestas, leyes. Nada.

Pero mientras tales derechos fundamentales logran cubrir la totalidad de los habitantes del territorio nacional colombiano, ¿qué nos depara la educación rural en manos de los docentes que actualmente ofician de interlocutores entre esta legislación de papel y la realidad del campo tan alejada de ella?

Indiscutiblemente una ligera y posiblemente pertinaz esperanza, si se considera que no son pocas las experiencias relevantes de estos héroes de la pedagogía en el campo, que la tienen clara y han sabido enrutar experiencias muy importantes bañadas de permacultura, ecoturismo e inicios de agricultura sostenible. Muchos de ellos sin ser oriundos de las regiones donde han sido nombrados, algunos de ellos incluso personal ciudadano con sus primeros roces de campo, en las escuelas donde ejercen sus carreras, que de manera admirable se han con-

**...Cada mujer, hombre, joven y niño o niña tienen el derecho a la educación, capacitación e información; así como a otros derechos humanos fundamentales para la realización plena de su derecho a la educación...**



Fotografía - Alberto Motta

vertido en ¿dadores de expectativas y ración de vida a niños y demás comunidad del campo para quienes vuelve a existir una motivación desde y con la naturaleza. En palabras de (Carreri, M & González, M. 2016) :

En el ámbito rural encontramos profesores que, si bien su formación no estuvo enmarcada dentro de la educación rural, se han esforzado por trabajar en beneficio de las poblaciones rurales, han estudiado y transformado su quehacer al contexto, haciendo de la escuela una escuela más activa, es decir, una escuela abierta, democrática y participativa. (p. 86).

Son múltiples las posibilidades que brinda lo rural para hacer de la educación un arte, entre ellas el restablecimiento y empoderamiento del maestro como un actor clave en la solución de diversas problemáticas, no sólo sociales sino de organización territorial. El campo necesita quien lo trabaje, un campesinado preparado para asumir su desarrollo y esto empieza en el hogar rural y en la escuela. Pero, para ello es preciso romper el viejo paradigma de la antigua ruralidad. Se hace urgente un trazado integral conceptual y práctico de lo que ha de entenderse como la nueva ruralidad.

Quiceno (2013) establece una importante distinción entre la vieja y la nueva ruralidad, sobre la primera destaca que ha estado relacionada

con una sociedad atrasada, campesina, agrícola, aislada, que tenía formas de producción económica fijadas en el tiempo, y formas comunitarias y sociales, muy opuestas a los espacios que representaban la ciudad, o sea, lo urbano. (p. 13).

Tradicionalmente el campo ha representado atraso, mientras se le atribuía a la ciudad el progreso y el bienestar de las sociedades modernas. Los modelos políticos han enseñado a ver el campo como un sector minusválido a intervenir, en expresiones como:

“Es prioritario atender a la población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos indígenas, afrocolombiano, raizal y gitanos, a la población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad. (Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006. En MEN s.f. p.4.)

Se advierte una intención paternalista de un estado que además de expresarse como un “despachador” cuando afirma: “Es prioritario atender a la población rural” ejerce mal su paternalismo como si el campesinado se tratara de un agente receptor y no de una enorme multitud de personas, sujetos de transformación. Por si ello fuera poco, ni al campesino se le transforma en sujeto artífice de su propia y mejor transformación y mucho menos se le

cumple en la atención mínima que por lo menos se planteaba desde 2002, con ese “atender”.

Muy distinta es la realidad cuando se examinan los conceptos en torno de la nueva ruralidad. Ella no establece una dicotomía entre ciudad y campo y menos sitúa en la primera el progreso y el bienestar, sino por el contrario este último ingrediente es permanente en ambas categorías territoriales. En tal sentido esta nueva ruralidad exige la asunción de nuevos modelos tanto pedagógicos como de convivencia agrícola y de interrelación ciudadana. Una integración como Nación.

En cuanto a los modelos pedagógicos de incidencia en la nueva ruralidad ya vienen destacando algunos que también exigen perfeccionamiento constante y permeabilización hacia el cambio de paradigma. El ministerio de educación colombiano MEN, en el Portafolio de Modelos Educativos que llegan a tener resonancia en el sector rural, destaca algunos como: Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural SER, Programa de Educación Continuada CAFAM, Sistema de Aprendizaje tutorial SAT, entre otros.

Dichos modelos obedecen a plurales características que se encuentran “[...] diseñados con estrategias escolari-

zadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica” (MEN s.f. p.4.). También destaca en ellos: “articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos y a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y retención de la población en el sistema” (MEN s.f. p.4.)

Carreri, M y González, M. (2016) además, presentan algunas experiencias rurales localizadas en el área rural de la localidad de Ciudad Bolívar, Santa Bárbara y Pasquilla, para quien quiera profundizar. Otras experiencias se adelantan en espacio de innovación pedagógica como es el caso de la Escuela Pedagógica Experimental EPE. Kilómetro 4.5 vía a La Calera.

Una de esas experiencias que, por la brevedad exigida para este texto, solo se esboza, a fin de servir de abre bocas para aquellos lectores, docentes, padres de familia, hombres de campo que lideran procesos en sus veredas, es la que ha tenido origen hace algunos años en la vereda Cruz Verde del municipio de El Rosal. Solo se dirá en este texto que se trata de un contexto rural que se viene transformando al punto que ahora se habla allí de proyectos anteriormente extraños. Entre ellos están: la huerta de las TIC, el huerto escolar ecológico, el Ciclo de evolución humano, el taller de semilleros y el proyecto Nahumpro entre una muy diversa estela de ocurrencias que denotan la inteligencia ancestral. De esta manera, los diversos proyectos de la didáctica y la pedagogía de un grupo de maestros y maestras que han entendido que el futuro del país está en el campo y que el planeta mismo se mostraría grato con quienes le cuiden si se reconoce la enorme deuda acumulada respecto de su cuidado en general y sus recursos en particular. La figura 1, a continuación, es denotativa del esfuerzo común en virtud de lo cual.

Figura 1. La sincronía de los esfuerzos.



Nota: En la fotografía se simboliza el esfuerzo de la Sede Vicenta González llevando al conjunto de todos sus miembros estudiantes y educadores una de sus principales tareas ecológicas apoyadas por IED a la que pertenece que “se ha preocupado por implementar estrategias innovadoras de aprendizaje, donde el estudiante en las diferentes etapas adquiera conocimientos que posteriormente pueda llevar a la práctica a fin de preservar el medio ambiente y formar estudiantes integrales en las tareas ambientales (PRAE, 2017, p.6)

La siguiente semblanza de imágenes hace una aproximación a algunos de los pasos que se vienen adelantando en la sede Vicenta González de la IED José María Obando y sirven de motivación hacia la próxima entrega. En ella se describirán algunos de aquellos pasos que están marcando una diferencia en el quehacer de la escuela rural. Así, permiten validar la tesis aquí expuesta en torno al hecho de que son los mismos educadores, que inciden en el campo, los que tienen la principal herramienta para aportar en la superación de la educación rural, a partir de su decisión y capacidad de entrega para la superación de la faltante educativa.

Figura 2. Actividades de manejo ambiental.



Nota: En la fotografía se relacionan momentos de diferentes actividades que han sido adelantadas dentro de la filosofía del Proyecto Ambiental Escolar “el manejo ambiental en la IED José María Obando” (PRAE, 2017) llevadas a cabo en la Sede Vicenta González

...El cambio de paradigma hacia la nueva ruralidad, en donde desaparece la dicotomía campo-ciudad, establece un papel de importancia suma para el campo y la agricultura. Este enriquece altamente los modelos ya existentes y otros novedosos aún nacientes que potencian el quehacer pedagógico y proporcionan al docente rural la investidura necesaria de la nueva transformación y el desarrollo rural...

La experiencia que se recoge, en la sede Vicenta González de la IED José María Obando, tiene varias dimensiones para su presentación. Consiste fundamentalmente en una estructuración de actividades, procesos y proyectos enmarcados dentro de la nueva ruralidad. En la próxima entrega se hace la presentación específica de esta experiencia. Debe subrayarse que el cambio de paradigma hacia la nueva ruralidad, en donde desaparece la dicotomía campo-ciudad, establece un papel de importancia suma para el campo y la agricultura. Este enriquece altamente los modelos ya existentes y otros novedosos aún nacientes que potencian el quehacer pedagógico y proporcionan al docente rural la investidura necesaria de la nueva transformación y el desarrollo rural.

## Referencias

- Carreri, M y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 19, 79-89. Recuperado de internet: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/1377/1312>
- CMUDE Colombia (2015) Preguntas frecuentes. Universidad del Rosario. Recuperado de internet: <http://www.urosario.edu.co/CMUDE2015/Sedes/faqs/>
- Constitución Política de Colombia (1991) Artículo 67. Disponible en internet: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>
- IED José María Obando sede Vicenta González de la (2017) Proyecto ambiental escolar “el manejo ambiental en la IED José María Obando” PRAE. 2017
- IGAC (2015) Tan solo el 0,3 por ciento de todo el territorio colombiano corresponde a áreas urbanas: Recuperado de internet: IGAC. Recuperado de internet: <https://goo.gl/ghUpeU>
- Martínez S, Pertuz M & Ramírez J (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Publicado: Vie, 18/03/2016 - 00:00. Recuperado de internet: <https://compartirpalabramestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-de>
- Ministerio de Educación Nacional (S.F) Portafolio de Modelos Educativos Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales República de Colombia. Recuperado de internet: [https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440\\_archivo.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf)
- PDHRE (2017) El derecho humano a la educación. The People’s Movement for Human Rights Educación (PDHRE)/ Movimiento de los Pueblos para la Educación en Derechos Humanos. Recuperado de internet: <http://www.pdhre.org/rights/education-sp.html>
- Quiceno H. (2013) La escuela normal y su tierra La otra ruralidad educativa Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Recuperado de internet: <http://www.cve.org.co/web/wp-content/uploads/2013/11/Nuevas-opciones-para-la-ruralidad1.pdf>
- Villamil Chau, Carlos La reforma agraria del Frente Nacional. De la concentración parcelaria de Jamundí al Pacto de Chicoral / Carlos Villamil Chau. -- Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Facultad de Ciencias Sociales, 2015. 146 p.: il.; 24 cm. isbn: 978-958-725-167-8 1. Reforma agraria – historia - colombia. 2. Instituto colombiano de la reforma agraria – historia. 3. Colombia – historia – frente nacional, 1958-1974. I. tit. cdd333.31861” V715”

## Notas

- 1 Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.



# La escuela en el Sumapaz

## una historia política y social

### Resumen

La educación rural en Colombia se ha encontrado atravesada por una serie de vaivenes propios de nuestra historia nacional como el proyecto de nación que se buscó consolidar a través de ella, cuyo objetivo se orientó en integrar a los denominados grupos subalternos al proyecto económico y social trazado por las elites políticas. Para el caso de Sumapaz encontramos un elemento adicional y es el referente al conflicto agrario, que es el telón de fondo no solo para interpretar buena parte de la configuración histórica de este territorio, sino de nuestra nación. En este sentido, es fundamental analizar como fue el proceso de gestación de la escuela en Sumapaz durante la primera del siglo XX un periodo en

el que el campesinado se organizó no solo al fragor de la lucha por la tierra, sino en mejores condiciones de vida como la construcción de la escuela rural, toda vez que esta se fue convirtiendo en un elemento cohesionador del campesinado sumapaceño.

### Palabras claves

Educación, Sumapaz, historia, luchas agrarias, escuela

### Introducción

La escuela como institución social ha acompañado profundas transformaciones del mundo rural. Para el caso colombiano su configuración durante la primera mitad del siglo XX estuvo



**Leonardo Devia Góngora**

Licenciado en Ciencias Sociales  
Universidad Pedagógica Nacional





influenciada por lo que bien podría denominarse principios y visiones de los gobernantes de turno que se puede ver reflejados en la legislación y reformas educativas de este periodo. Para el caso que nos ocupa, siguiendo a Helg, (1987) a mediados del siglo XX los debates sobre la raza colombiana y la violencia muestran que los componentes étnicos no blancos y aún la inmensa mayoría constituida por los mestizos, son percibidos por las élites intelectuales y dirigentes como inferiores, incultos y peligrosos<sup>1</sup>. Y es en este sentido que se puede afirmar que la educación rural en Colombia se fue estableciendo para apalancar la transmisión de la identidad nacional.

Por su parte, Alba Nidia Triana (2012) ubica la educación rural en la República Liberal (1930-1946); aunque en el periodo conservador (1888-1930) ya se tenían indicios de educación rural, estos solo correspondían a la instrucción primaria. La república liberal continua el proceso modernizador, pero con una orientación laicizante de regulación del papel de la Iglesia en la educación. El principal objetivo esta-

ba en instruir a una población que se integrara a los retos de la industrialización y la nueva economía, es decir, como proletariado urbano en la industria y rural en parcelas. En este periodo la educación rural tiene un fuerte impulso por parte del estado, pues se suponía que solo a través de ella era posible integrar el campo a la sociedad nacional. En este orden de ideas se fue diseñado durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo el programa de cultura aldeana que tuvo como referencia procesos culturales en aldeas europeas, con el objetivo de interpretar el mundo de los pobladores rurales. En el país se orientó hacia un asistencialismo cultural en beneficio de la modernización económica, que giró en torno a la enseñanza de agronomía, urbanidad y pedagogía escolar.

De otro lado, la agricultura exportadora requería de población rural alfabetizada, generando cambios en la primaria rural. Para ello se hacía necesaria la formación de docentes, unos en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional de Colombia y otros en Escuelas Normales Rurales, además de ello, se instituyeron nuevas ofertas educativas como la de Enseñanza Vocacional Agrícola. Todo este tipo de políticas gubernamentales cobrarán importancia en el tipo de proyecto de nación que lideró la clase política colombiana. Es dentro de este contexto que la educación adquiere importancia, puesto que se crean varios esfuerzos para el acceso a la educación y a los sistemas educativos nacionales como una manera de consolidar como nación.

Sin embargo, como se verá a continuación los eventuales procesos de democratización que adelantó el país en términos educativos como iniciativa para posibilitar la participación social, económica y política de su población, no condujo necesariamente a más equidad, ni a distribución de ingresos, ni a una mayor movilidad social. Como lo atestigua el caso de la configuración de la escuela en el alto Sumapaz escenario, en el que la escuela se fue forjando de la mano de las luchas agrarias libradas por labriegos y colonos golpeados por la marginalidad en la forma como el desarrollo del país se estableció de manera desigual, haciendo que el modelo de industrialización y urbanización profundizara las diferencias y distancia entre lo urbano y lo rural.

### La escuela en la región de Sumapaz

El papel de la escuela en Sumapaz se remonta al interés manifiesto por los dirigentes liberales de Fusagasuga durante la primera mitad del siglo XX, entre los que merece especial mención, Manuel Aya Caicedo, Roberto Gamboa, Fabio Lozano, entre otros. Así lo expone Rocío Londoño (2011) cuando señala las constantes reiteraciones que estos hacían en los periódicos de la región como *El Sumapaz* y *Germinal*, sobre la importancia de la instrucción pública en la labor formadora de los futuros agrónomos, veterinarios y cultivadores de la región. Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, siguiendo el análisis elaborado

**...En el país se orientó hacia un asistencialismo cultural en beneficio de la modernización económica, que giró en torno a la enseñanza de agronomía, urbanidad y pedagogía escolar...**

por la profesora Londoño, se pueden fichar un aumento significativo de las instituciones encargadas en la formación de los hijos de los colonos provenientes de Boyacá y Santander. De esta forma, se pasó de la creación de cuatro escuelas rurales cuyo funcionamiento data de 1897 a la apertura en el año de 1907 de dos escuelas urbanas (en Arbeláez) y diez escuelas rurales que se distribuyeron de la siguiente forma: seis en Fusagasuga y cuatro en Pandi. De igual modo hubo un incremento significativo de la educación privada en las poblaciones de Pasca y Fusagasuga, toda vez que, si en 1899 existía un colegio para varones, para 1907 ya funcionaban dos planteles para hombres y dos para niñas, ubicados en Fusagasuga y Pasca respectivamente.

En este orden de ideas, durante este periodo de tiempo se da un aumento de la expansión de la escuela primaria especialmente en las zonas habitadas por colonos, ello se puede explicar por la constante presión ejercida por los campesinos para que las autoridades locales abrieran centros educativos en los corregimientos fundados por ellos. Especialmente las poblaciones de Pandi e Icononzo, lo que de una u otra forma le permitió a los hijos de estos acceder a la escuela, entre ellos Juan de la Cruz Varela. De hecho Roció Londoño (2011) hace referencia a la resistencia de los agrarios del Sumapaz y a la relación de la escuela en la experiencia de formación de este líder político. En sus relatos aparece de forma recurrente la escuela rural como el lugar donde aprendió a escribir e interactuó con los hijos de los colonos que venían de otras partes del país.

De otra parte, es pertinente advertir que en términos generales durante el primer decenio del siglo XX la proporción de estudiantes urbanos seguía siendo superior con relación a los estudiantes rurales, con un 68,4% frente a un 31,6% respectivamente. Sin embargo, para la década posterior, es decir, para 1918 la población escolar en el campo aumento año tras año. No obstante, para la década de 1920 se presenta una tasa de



Fotografía - Alberto Motta

decrecimiento de la población escolar, especialmente en lo que respecta al número de varones matriculados. Entre las explicaciones que se pueden dar sobre esta particular situación se encuentra el requerimiento que hacían los colonos de sus hijos para la ocupación de terrenos baldíos.

Durante el periodo que venimos reseñando se encontraba en auge la divulgación de la ley 39 de 1903, mediante la cual se reguló la instrucción pública del país, conocida como ley Uribe, ya que fue liderada por el ministro Antonio José Uribe. Norma que fue reglamentada al año siguiente por medio del Decreto 491 de 1904. Se constituyó así la legislación educativa básica del periodo que fue, por lo demás, singularmente discreto en modificaciones posteriores. En efecto, las normas durante los 30 primeros años del siglo, si se omite la Ley Orgánica y la Ley 56 de 1927, se reducen a la prohibición de la férula y de los castigos infamantes en 1911; a la asignación de pensiones de jubilación para maestros en 1913; a la organización del Congreso Pedagógico en 1919 y a la organización de las fiestas de la madre, la bandera y el ahorro en 1925. La Ley Orgánica de Instrucción Pública es considerada el fundamento jurídico del sistema educativo colombiano durante la primera mitad del siglo, por cuanto las disposiciones posteriores no cambiaron esencialmente su estructura.

La Ley de 1903 subordina definitivamente la educación a la doctrina de la religión católica y al estado tal como lo estipulaban la Constitución de 1886 y el Concordato, y divide la instrucción pública en primaria, secundaria, industrial y profesional. La primera sería gratuita, pero no obligatoria, costeadas y regidas por los departamentos; la segunda estaría a cargo de la Nación e inspeccionada por el poder ejecutivo y la tercera debería ser financiada también por la Nación y por los departamentos.

La instrucción primaria queda definida como “esencialmente práctica” y orientada a dotar al alumno de las “nociones elementales que lo habiliten para el ejercicio de la ciudadanía y lo preparen para el de la agricultura, la industria y el comercio” (Ministerio de Educación, 1959, p. 9). La secundaria fue a su vez especializada en técnica (cultura general, idiomas, materias profesionales) y clásica (filosofía y letras), aunque se recomienda fomentar prioritariamente la instrucción técnica. La entidad encargada de la enseñanza industrial y comercial se debía preocupar por la fundación de escuelas de artes y oficios donde se adiestrarían los estudiantes en la manufactura y en el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias.

El decreto legisló en forma precisa y casuística sobre múltiples aspectos del sistema educativo: las atribucio-

nes del ministro del ramo, de los secretarios de instrucción pública y del Consejo Universitario; las modalidades de la inspección y organización de la enseñanza primaria, secundaria y profesional, etc. Fue particularmente minucioso en lo referente a la escuela elemental, que clasificó en rural y urbana y precisó diversos tópicos tales como la catequización de indígenas, el sostenimiento de las escuelas, el número de niños permisibles en cada una de ellas, la edad escolar y el plan de estudios. Según el decreto la enseñanza primaria debía integrar la educación moral, cuyo fin “es la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con los padres y superiores, para con los semejantes y para con la patria”; con la educación intelectual, “que desarrolla en el niño el conjunto de facultades mentales”; y con la educación cívica y física.

Definió el plan de estudios de la primaria diferenciando la escuela rural de la urbana, el pénsum para niños y para niñas y, las materias para cada nivel. La escuela rural constaría en adelante de un ciclo de tres años, alternado según sexo, y la urbana por uno de seis años dividido en tres niveles: elemental, medio y superior. Las diferencias curriculares entre la escuela rural y urbana pueden ser ilustradas en las asignaturas estipuladas para el primer año: en la rural, el niño aprendía religión, lectura y escritura, aritmética y urbanidad; en la urbana, a las anteriores materias se agregaban dibujo lineal, canto, lecciones objetivas, “calistenia” y “obras de mano”.

Sobre las repercusiones de la citada ley, la profesora Rocío Londoño (2011) afirma que, las escuelas rurales quedaron subordinadas a los vaivenes de la política local. Además, dejó situada a la educación rural por debajo de la urbana entre tanto se redujo el ciclo escolar de la primera de éstas. Así mismo, el nombramiento de los maestros fue legado a los gobernadores de turno, mientras su capacitación seguía siendo precaria al igual que la remuneración en relación con los maestros de los centros urbanos.

## La escuela rural en el alto Sumapaz

El alto Sumapaz se encuentra constituido en la actualidad por los corregimientos de Betania, Nazareth y San Juan, los cuales hacen parte de la localidad 20 de la ciudad de Bogotá. Sin embargo, más allá de analizar este territorio como un apéndice administrativo de la ciudad, se entenderá a partir de las relaciones históricas y sociales que ha tejido con la región del Sumapaz. Por consiguiente, a continuación, se harán unas precisiones sobre el territorio estudiado.

Los estudios sobre la región del Sumapaz no están exentos de esta polémica, aspecto que se visualiza en la cartografía de la zona en la cual ninguna delimitación coincide con otra. En esta investigación la región del Sumapaz se delimitó partiendo de dos elementos: los límites del macizo del Sumapaz y la forma como los campesinos conciben los límites de su propia región, que según ellos se caracteriza por tener montañas; poseer la cuenca del río Sumapaz, tanto sus afluentes como el río principal; y por los acontecimientos históricos que allí tuvieron lugar. Por lo tanto, los límites propuestos hacen parte de la región histórica y social del Sumapaz. Con esta propuesta no se busca formular una definición estricta de la región social del Sumapaz, empresa que requeriría un exhaustivo trabajo de campo por todos los municipios de la región, sino

aproximar al lector en la comprensión de la región del Sumapaz como un espacio históricamente construido y como producto de relaciones sociales. Por lo tanto, debe entenderse que los límites propuestos no son exactos, sino maleables y que se consideraron después de analizar la forma como algunas comunidades conciben su espacio regional.

Los corregimientos a los que se hace referencia comprenden la parte central del macizo de Sumapaz, el cual presenta alturas superiores a los 3,500 msnm, sectores fuertemente quebrados y amplios valles modelados por el movimiento de los glaciares a lo largo del tiempo. Por estas características la temperatura media del sector oscila entre los 7°C a 9°C con variaciones diarias que pueden llegar a los 25°C en la época de verano. En este sector se localiza el Parque Nacional Natural Sumapaz que cubre una superficie de 178.634 hectáreas en jurisdicción de los municipios de Pasca, San Bernardo, Arbeláez, Gutiérrez y Cabrera en el departamento de Cundinamarca; Acacias, Guamal y Cubarral en el departamento del Meta; Colombia en el departamento del Huila y la localidad 20 del Sumapaz en el Distrito Capital.

Ahora bien, para el estudio de la consolidación de la escuela en el alto Sumapaz durante los postrimerías del siglo XX, debido a la escases de documentos que hablan del proceso de su creación, se apeló a la recopilación de fuentes a partir de la histo-

**...Las escuelas rurales quedaron subordinadas a los vaivenes de la política local. Además, dejó situada a la educación rural por debajo de la urbana entre tanto se redujo el ciclo escolar de la primera de éstas...**

ria oral, puesto que ella recurre a la memoria colectiva de los pobladores de la región, para la reconstrucción de eventos significativos para grupos o comunidades específicas. además procede de la denominada historia social, específicamente de la modalidad denominada “historia desde abajo”<sup>2</sup>. Las fuentes que priman en este tipo de metodología están constituidas por los actores sociales de los eventos, se privilegió sus testimonios, archivos fotográficos y aquellos documentos que ofrecen indicios sobre eventos objeto de investigación. También se recurrirá a estudios especializados que pueden aportar información sobre los mismos. Esta mirada historiográfica se caracteriza por destacar y centrar su análisis en la visión y versión que desde dentro y lo más profundo de la experiencia expresan los sujetos sociales considerados centralmente en el ámbito de la historia social-local.

### El alto Sumapaz, escenario de lucha y resistencia

La génesis de la escuela en el alto Sumapaz viene acompañada de la lucha librada por los colonos organizados alrededor de la figura de Erasmo Valencia en un primer momento y posteriormente de Juan de la Cruz Varela en las reivindicaciones por la consecución de la tierra. A continuación, se ubicará el territorio y la emergencia de estos líderes. El alto Sumapaz lo ubicamos en el presente relato en la denominada hacienda que otrora hiciera parte de la hacienda de la sociedad de los hijos de Juan Francisco Pardo Roche, la cual se encontraba constituida por cuatro fracciones.

La de santa rosa o las ánimas ,actualmente perteneciente a Nazareth; la de san juan ,actualmente perteneciente a san juan; la de Púnchicha ,actualmente Pandi; y la de Sumapaz y el Venado ,que se extiende en la actualidad de lagunas hasta la hacienda el hato y las margaritas hoy en día pertenecientes a la localidad de Usme. Las posesiones descritas fueron adquiridas por Félix María Pardo Roche en dos etapas: en

1894 compró a Francisco Escallón los globos de San Juan, Santa Rosa y Sumapaz, por la suma de cuarenta mil pesos (\$ 40.000), y en 1896 compró el nevado por ochocientos mil pesos (\$ 800.000) a la familia Herrera Restrepo. Tiempo después su hermano Juan Francisco heredó una parte y compró los derechos de los demás herederos, a su vez que incrementó la apropiación de tierras baldías ,práctica común en los terratenientes de la zona, al correr paulatinamente los linderos de su propiedad (Londoño, 2011).

Dentro de lo que Rocío Londoño denomina microcosmos de la hacienda del Sumapaz se empezaron a engendrar los conflictos agrarios entre hacendados y campesinos que se asentaron a través de la colonización de tierras baldías producto de la expansión agrícola y ganadera. Dichos procesos se intensificaron entre 1900 y 1920. Uno de los territorios del que emigró gran cantidad de población hacia el alto Sumapaz fue Une, Cundinamarca: allí se formó, durante la Guerra de los Mil Días (1899 – 1902), la guerrilla de Polonio Cruz, Urias y Leovigildo Romero. Para entonces el pueblo fue ocupado e incendiado por las fuerzas del gobierno. Según Rocío Londoño (Londoño, 2011), los colonos habían descubierto esas tierras siendo soldados del general liberal Urias Romero. Finalizada la guerra, regresaron en calidad de arrendatarios de la Hacienda Sumapaz.

Al respecto, Luis Adolfo Rey testimonia: “En esos días la gente que llegaba de Une buscaba tierras buenas y libres, pero no las encontraron por el Sumapaz porque eran de los Pardo. Les tocó aceptar la obligación, un sistema que era una esclavitud porque el colono o arrendatario tenía que pagar por usar la tierra que los Pardo y otros hacendados había vuelto de su propiedad, la mitad de su tiempo, es decir, de su trabajo. Como decir: tres días en lo que el patrón le daba y tres días en tierras de la hacienda; el domingo para ir a misa a oír el sermón que siempre trataba de lo mismo: era pecado mortal no

pagar la obligación, el infierno estaba lleno de rebeldes. Decía mi abuelo que al comienzo era la mitad del tiempo, pero con el tiempo el trato no les convino a los Pardo, que eran los más aviones, y se cambió por la mitad del producto” (Molano, 2007).

También los campesinos boyacenses fueron enganchados como arrendatarios de la hacienda. Según Marco Palacios (2002) hacia 1880 la economía en el centro de Boyacá y el Valle de Tenza alcanzó un punto de saturación: la capacidad del área cultivada para sostener a los habitantes, que se puede imaginar en bajísimos niveles alimentarios, llegó a su límite máximo, y de ahí en adelante las tasas de crecimiento demográfico bajaron drásticamente. Además hubo desempleo y vagancia. La necesidad llevó a los campesinos a migrar, por lo que quedaron disponibles y así no fue complicado para las haciendas con excedentes territoriales por explotar, engancharlos y canalizar la corriente migratoria: la zona del Sumapaz se pobló rápidamente. Londoño (2011) indica que, las redes de parientes y paisanos eran, y siguen siendo, uno de los mecanismos más utilizados por los hacendados para el reclutamiento de trabajadores.

Dentro de ese grupo de colonos boyacenses se encontraba Dionisio Varela padre de Juan de la Cruz, el cual se vio inmerso hacia 1912 en un pleito de tierras teniendo que huir con su familia a la vereda santa Rita ubicada en cabecera Cundinamarca, y es que las relaciones de sujeción laboral propias del sistema de hacienda que Luis Adolfo Rey describió (2007) ocasionaron sucesivas disputas entre Pardo Roche y los colonos- arrendatarios, por lo menos desde 1908 de acuerdo a un memorial redactado por un grupo de colonos denominados comuneros de Guacananzo.

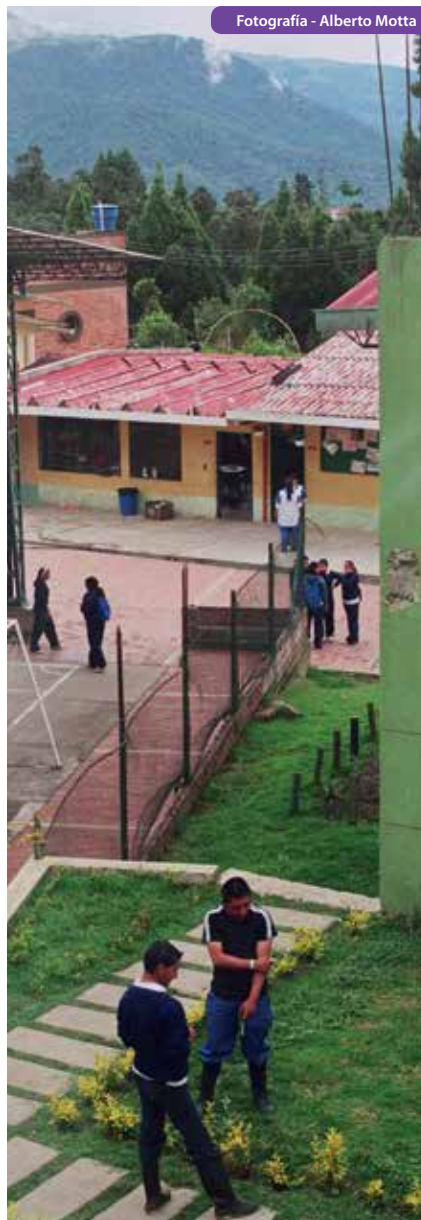
En este orden de ideas, Londoño ubica estos sucesos como uno de los primeros enfrentamientos del Siglo XX entre los Pardo Roche y el campesinado, los cuales se extenderían a lo largo de

la primera mitad del siglo XX. Esto es evidente desde la primera demanda de Pardo en 1913 contra los colonos de Cabrera, tras pasar por las querellas impuestas por éste para desplazar a los colonos de Púchica y Pueblo Viejo en 1917, hasta los juicios de deslinde de las haciendas del Doa y Sumapaz exactamente (entre 1915 y 1925). En medio de este ambiente un tanto convulso empezó a sobresalir entre el campesinado la figura de Erasmo Valencia, al que los campesinos veían como un líder cercano a sus necesidades y dispuesto a luchar por sus reivindicaciones tanto en el plano político como en el jurídico. Al respecto de Erasmo Valencia, Jacobo Arenas afirmó lo siguiente: “uno de los líderes más extraordinarios que ha producido el movimiento agrario Colombiano por la modalidad de la lucha que entabló: por primera vez en Colombia, la lucha de los campesinos por la tierra se hizo a través de memoriales y de la interpretación de la constitución y de las leyes” (Londoño, 2011, p. 191).

Precisamente bajo el liderazgo de Valencia saldría a la esfera nacional la sociedad Agrícola de la colonia de Sumapaz en 1928 que fue la antesala de la consolidación del Partido Agrario Nacional en 1935<sup>3</sup>, el cual tuvo como prioridad luchar por la democratización de la tierra. El periódico Claridad se convirtió en su órgano de difusión, en términos generales se puede decir que el PAN funcionó con algunas características de los denominados partidos modernos, puesto que exigió a cada uno de sus militantes que asumieran la lucha por la tierra con disciplina y trabajo constante. (Gilhodes, 1993)

Durante este periodo de tiempo (finales de la década del 20 y comienzos de los años treinta) se ubica los primeros años de liderazgo de Juan de la Cruz Varela de la mano de Pascual Arias y Jenaro Ruiz, líderes agrarios con los que éste empezó a trabajar a favor de las demandas de los labriegos del Sumapaz tolimense. “En sus viajes con Pascual Arias fue explorando otros horizontes, observó otras formas de

vida de la gente. Conoció los resultados del progreso: vías de comunicación, centros educativos, centros de salud, comercio. Estos descubrimientos fueron ampliando su visión acerca de lo que se podía obtener para la región. Fue enterándose de las cosas que había que hacer y descubriendo



sus aptitudes para organizar y dirigir la gente” (Varela & Duque, 2007, p. 52). Desde los albores de su trasegar como líder agrario Varela conoció y trenzó un vínculo irrestricto con Erasmo Valencia el que él consideraría su mentor, esto posibilitó (sumado a sus cualidades como líder) el rápido as-

censo dentro del movimiento agrario primero en 1928 como secretario de la organización de los colonos de la hacienda el Doa y, luego, en 1934 como presidente de la organización del oriente del Tolima.

La figura de Varela robusteció el accionar político del recién creado Partido Agrario Nacional, toda vez que El PAN, fomento nuevas expectativas de vida dentro del campesinado, sobre este particular Laura Varela afirmaría que las campañas educativas emprendidas por Erasmo Valencia a través del periódico Claridad propició en los labriegos un deseo por prosperar y cambiar sus condiciones materiales de vida. Situación que empezó a verse reflejada en la remodelación de sus casas, en la construcción de canales y pisos, en la separación de cocinas y alcobas y en la solicitud de préstamos al instituto de crédito territorial para construir mejores viviendas; pero sobre todo llama la atención el interés por la educación de sus hijos el cual empieza a ser suscitado dentro del campesinado. Solicitaban al gobierno la construcción de escuelas para cada una de las veredas y el nombramiento de maestros, sin embargo, como se constatará en el siguiente apartado, vieron en la contienda política un escenario propicio para concretar dicho fin.

### La escuela y los agrarios

De acuerdo a lo señalado hasta aquí se puede afirmar que los agrarios del Sumapaz se encuadran de una u otra forma en lo que denominamos movimientos sociales a pesar de que Mauricio Archila advierte, que el tema de los movimientos sociales es de reciente aparición en nuestro medio, fruto tanto de dinámicas internas, centradas en las denuncias de las limitaciones del régimen de coalición conocido como frente nacional, y sobre todo externas, como el auge de las luchas anticolonias, la Revolución cubana y los movimientos estudiantiles de Europa y Norteamérica, también es cierto en palabras de él, que por movimientos sociales se entiende aquellas accio-

nes sociales colectivas más o menos permanentes orientadas a enfrentar injusticias, desigualdades o exclusiones y que tienden a ser propositivas en contextos históricos específicos” (Archila, 2005, p. 54).

Bajo esta perspectiva, la movilización campesina del Sumapaz reivindicó la propiedad de la tierra y cuestionó la validez de los títulos de propiedad de los hacendados, de allí que en los años treinta en medio de una movilización campesina generalizada en el alto Sumapaz, surgieron en el escenario nacional organizaciones campesinas como la Colonia Agrícola y el Partido Agrario Nacional, y posteriormente la fugaz aparición de la UNIR, liderada por Jorge Eliecer Gaitán. Es decir, los campesinos rebeldes del Sumapaz en sus continuas luchas de la primera mitad del siglo XX emplearon distintas acciones colectivas desde protestas, ocupación de predios, al igual que disputas en el plano legal a través de códigos y memoriales enviados a las autoridades locales y al Ejecutivo nacional; además apelaron a las asambleas locales y a la cámara de representantes donde presentaron reivindicaciones económicas y sociales. Esta serie de hechos acompañado del reformismo liberal abanderado por el primer gobierno de López donde se empieza a reconocer los derechos del campesinado se puede catalogar como una serie de condiciones propicias para la progresiva autonomía del campesinado del Sumapaz frente a los partidos tradicionales y el clero católico.

Ahora bien, uno de los aspectos que no se pueden perder de vista cuando se habla de la escuela en la región del Sumapaz es el rol desempeñado por los agrarios durante el periodo que se viene reseñando la década de 1930 y de 1940, el cual se extendió en todo el territorio a través del trabajo político y social desarrollado por el campesinado. En el siguiente apartado se bosquejará la importancia que tuvieron en la configuración de la escuela y el ideario que construyeron sobre ésta como un eje dinamizador de la lucha por la dignidad del campesinado.

“Don Juan de la cruz tenía el afán de la educación. Pensaba que, sin educación, la explotación era mayor. Que sabiendo leer y escribir se podían escribir y sobre todo leer contratos; y, además, que, sabiendo las cuatro operaciones, la gente no se dejaba echar clavija en las cuentas. La primera escuela fue la que se levantó en San Juan. Después vinieron otras: La Chorrera, Capitolio, Lagunitas, Tunal Alto, Santo Domingo.” (Molano, 2007, p. 5)

En el relato anterior de Luis Adolfo Rey se puede constatar la importancia de la escuela para los agrarios como punta de lanza dentro de un campesinado en su mayoría analfabeta, es así como para Erasmo Valencia y Varela la escuela posibilitaría que ellos asumieran la ilustración. Para el año de 1935 Juan de la Cruz, y otros agrarios salieron elegidos como concejales de las poblaciones de Icononzo, Pandi y Cunday, realidad que se replicaría para los periodos de (1945- 1947 y 1947- 1949) cuando hizo parte de la Asamblea del Tolima. Dentro de las propuestas agraristas que se llevaron a estos cuerpos colegiados se encontraba el impulso de la educación, en primera instancia haciendo hincapié en la construcción de planteles educativos como lo constatan las actas de la asamblea del Tolima del periodo de 1945, (Anales de la asamblea del Tolima, 1945) en las cuales se puede observar el despliegue que él hace mediante proyectos de ley para lograr la expansión de la educación pública en el municipio de Icononzo cuyo objetivo era dotar de escuelas a las veredas; así mismo presionó la creación de la Escuela Normal de varones y posteriormente gestionó la devolución a este municipio de este mismo plantel el cual durante los hechos posteriores al bogotazo fue trasladado a El Guamo.

También merece especial mención el discurso proclamado por Varela un primero de mayo de 1940 con motivo de la inauguración de la escuela de la Georgina perteneciente al municipio de Icononzo en el cual señala. “En el ramo de la educación, principal punto

de nuestro programa, se han creado las escuelas de Guatimbol, La Laja y dos quebradas. Se hicieron funcionar nuevamente las escuelas de Guamitos, Portachuelo y el Páramo, se consiguió el aumento de los maestros urbanos, haciendo nombrar uno en la escuela de varones y otra maestra en la escuela de niñas y abrir un curso de segunda enseñanza para los niños y niñas más adelantados. Hay escuela nocturna y muy pronto funcionará la escuela complementaria de comercio. Se han construido dos escuelas modernas, la de Guatimbol y la que tenéis aquí presente que es orgullo y honra de la administración.” (Juan de la Cruz Varela, 1940)

Sobre la labor ejercida por Varela durante la carrera política iniciada en los años treinta es poco lo que se conserva en los archivos históricos de los cabildos municipales tal como lo juzga Rocio Londoño, no obstante, sobre este periodo señalaría su hija Laura, que una de las mayores obsesiones de su padre y de los agrarios en general era el impulso de la denominada troncal Bolivariana, puesto que dicha obra de infraestructura era vista como un medio para generar desarrollo en la región a través de la intercomunicación con Bogotá y el departamento del Huila, además agregaría Laura – parafraseando a su padre -sin vías de comunicación no podrían llegar los maestros a sacar a la niñez de la ignorancia, y termina señalando que “la educación y el futuro de la juventud fueron asuntos prioritarios en la gestión de él. Su actividad estuvo orientada, de un lado, a inculcar en la niñez y en la juventud el interés por prepararse para alcanzar mejores condiciones de vida y poder llevar a cabo una participación más amplia y más consciente en los procesos políticos y sociales de la región.” (Varela, 2015)

Hacia 1942, terminó la participación del PAN en San Juan y en la región del Sumapaz. En 1949 falleció Erasmo Valencia de muerte natural en Bogotá, en la casa que le regalaron los campesinos por las labores reali-

zadas, que ni siquiera permitió que le fuera titulada a su nombre, como una muestra de su trabajo voluntario y sin remuneración. En términos generales, el movimiento agrario tuvo una doble función que es importante destacar para entender el posterior rol del PCC: por un lado, orientó a los campesinos hacia la interlocución con el Estado para conseguir legalmente la propiedad de las tierras, lo cual significó un avance incipiente hacia la modernización política, porque el alto Sumapaz había permanecido sin este vínculo. De hecho, antes de la Colonia Agrícola, el poder administrativo, legislativo y judicial en el territorio lo ejercía la Hacienda Sumapaz; —en una palabra, esas haciendas daban la impresión de verdaderos estados dentro del Estado. En segundo lugar, la organización campesina a través del PAN y su filiación política con el liberalismo gaitanista, cumplió la función del fortalecimiento de los procesos internos de organización comunitaria y autogobierno. Y en dichos procesos de organización la escuela posibilitó que el campesinado pasara de un rol pasivo de sometimiento hacia una participación ciudadana y comunitaria más activa.

## Conclusiones

Como se ha expresado la génesis de la escuela en la región del Sumapaz se vio dinamizada por los liderazgos ejercidos por los agrarios que lograron conjugar sus conocimientos hacia construcciones colectivas, en la que las comunidades de labriegos organizados buscaron materializar el derecho a la educación y la dignificación de sus condiciones materiales de existencia. Por consiguiente, la educación rural en el Sumapaz en el periodo de tiempo reseñado se caracterizó por la preocupación central del campesinado de construir una escuela pensada desde sus demandas propias, es decir, una escuela que permitiera la democratización del conocimiento y la mediación del maestro como intelectual orgánico en el proceso pedagógico.

Precisamente hoy en día es bastante pertinente buscar allí, en dichos orígenes las claves para formular o replantear el sentido de las prácticas pedagógicas en los contextos rurales máxime cuando desde allí se puede consolidar no solo procesos de memoria histórica y reconciliación sino una concepción de ruralidad desde y para los sectores campesinos que se han visto golpeados por la violencia política y social propias de la configuración macroeconómica contemporánea del estado colombiano.

## Referencias

- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918 - 1957*, Bogotá, Cerec.
- Triana, A. (2012). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974” en Revista Historia De La Educación Colombiana.
- Silva, R. (2008). Las Bibliotecas Aldeanas en Colombia. En Revista de Estudios Sociales, Bogotá
- Londoño, R. (2011). *Juan de la Cruz Varela: Sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Educación Colombiana 1903-1958*. Imprenta Nacional, Bogotá.
- Molano, A. (2007). *Historia Oral de la colonización del Sumapaz*, Bogotá, parques Nacionales naturales.
- Palacios, M. (2002). *El café en Colombia (1850 - 1970). Una historia Económica, social y política*, Bogotá, Editorial Planeta.
- Gilhodes, P. (1993). *Sistema de partidos y partidos políticos en Colombia*. En: Modernidad democracia y partidos políticos. Bogotá. FIDEC - FESCOL
- Archila, M. (2005). *Idas y venidas vueltas y revueltas: protesta social en Colombia 1958- 1990*, Bogotá, Icanh Cinep.
- Relato Luis Adolfo Rey. En: Alfredo Molano. Historia Oral de la colonización, P.5 Anales de la asamblea del Tolima, 1945. En: Londoño, 2014
- Discurso, Juan de la Cruz Varela, inauguración de la escuela la Georgina, 1940. En: Varela y Duque, 2011

Laura Varela, entrevista, enero 24 de 2015

Varela, L; & Duque, D. (2010). *Juan de la cruz Varela: Entre la historia y la memoria*. Bogotá. Universidad Antonio Nariño

Varela, L; & Duque, D. (2010). *Estrategia de los agrarios del Sumapaz y oriente del Tolima durante el frente Nacional*. Medellín, Revista Historia y Sociedad.

## Notas

- 1 El imaginario social elaborado por las élites colombianas de la primera mitad del siglo XX encarna elaboraciones conceptuales en las que están presentes las expectativas en torno a las transformaciones que presenta el siglo XX, es decir, la necesidad de integrarse al escenario político y económico internacional y la consolidación del territorio a la idea de Estado-nación entre otros aspectos. Para dar respuesta a estos dilemas se apeló a modelos culturales europeos y norteamericanos, y es en este sentido que surge el pueblo como un elemento en torno al cual se discute el grado de integración social de los grupos subalternos y su grado de participación socio-política. Al tiempo que se trata de implantar un proyecto político de modernización que contempla, entre otros aspectos, la ampliación de la ciudadanía a nuevos sectores sociales, incidiendo de una u otra manera en la renovación de la cultura política y en la ampliación de la cobertura educativa.
- 2 J. KAYE, Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio, Zaragoza, Prentas Universitarias Universidad de Zaragoza, 1989. Actualmente recordamos, muy justamente, a E. P. Thompson o G. Rudé, entre otros, como los mayores exponentes de la historia desde abajo, como aquéllos que, poniendo rostro a las multitudes revolucionarias y explicando su racionalidad práctica, dinamitaron la mirada condescendiente —y no digamos ya la mirada despectiva— que la historiografía dedicaba a las clases populares.
- 3 “La colonia que no era sólo una “comunidad de cultivadores”, tenía sus propias normas, sus propios emblemas (bandera, himnos), su periódico (Claridad), instancias judiciales internas (los jueces de cortes con carácter decisorio sobre la distribución de la tierra), mecanismos colectivamente aceptados para la recolección de fondos destinados al cubrimiento de los costos de sus peticiones o acciones legales defensivas frente a los latifundistas y hasta cierta autonomía económica y administrativa. En sus relaciones con las instancias nacionales de poder se perfilaba como un partido organizado, a través del PAN. La colonia, que en tanto fuerza colectiva no era incompatible con el sueño campesino de la parcelación o el reparto, respondía a la necesidad de la comunidad rural de dotarse de argumentos suficientemente disuasivos frente a la codicia de los terratenientes”

# EL GARCERO DEL LLANO:

## PROYECTO PEDAGÓGICO CULTURAL

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA Y  
PATRIMONIO DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE  
CASANARE. INTERCULTURALIDAD EN EL HORIZONTE  
DE LOS SABERES ANCESTRALES Y COMUNITARIOS



**Olga María Salamanca Rodríguez**

Magister en Educación. Universidad Pedagógica  
Nacional. Directora CEID-Casanare



*“Este maravilloso espacio se constituye en un eje articulador de la pedagogía y la investigación en el aula y en la escuela.”*

**A**bordar el tema de la interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios, es una oportunidad para compartir experiencias que constituyen el acervo de la cultura llanera y posibilita ese maravilloso mundo de ideales y sueños compartidos que unifican el pensamiento y el quehacer

del maestro como el líder visionario y gestor de ideas para la construcción del conocimiento colectivo.

Enorgullece la posibilidad de publicitar, compartir, difundir y vivenciar el tema cultural como un elemento que enlaza al mundo en un solo corazón, el ejercicio académico e investigativo, que enriquece las formas de abordaje



de los contextos culturales y se constituye en mediador del saber y el vivir de los pueblos, con su historicidad e idiosincrasia, además mueve las estructuras emocionales y recaba el sentimiento de maestros y maestras inquietos por construir cada vez un mundo mejor con fundamento en su cultura, el amor, la ciencia, el saber y la paz. Este maravilloso patrimonio debe posicionarse como la herencia que perpetuará el acervo y el arraigo de la cultura Casanareña, su filosofía clara y transparente debe atravesar el horizonte llanero y empoderar las Instituciones Educativas del departamento de un alto sentido de identidad y pertenencia regional, pues es



**...El Departamento de Casanare, donde la llanura no tiene límites y el joropo matiza la cultura de un pueblo que en sus ancestros guarda la altivez de su raza y la belleza de su folclor...**

sabido que una tarea de los maestros en el ámbito pedagógico en este país es velar por la trascendencia cultural, y en Casanare los maestros estamos haciendo historia a través de la recontextualización de la cultura llanera y dejando en el corazón de niños y niñas una semilla que con gratitud germina, crece y da frutos.

Así hay que abrirle la talanquera a la cultura llanera, porque esta se fortalece desde la escuela.

“Todos y todas participemos del parando para la vida y la paz”

En Colombia, país de maravillas y cosas extraordinarias, al oriente, se encuentra la región de la Orinoquia, una buena parte del territorio nacional, fuente de vida y reserva de flora, fauna y etnia autóctona, de ella hace parte el Departamento de Casanare, donde la llanura no tiene límites y el joropo matiza la cultura de un pueblo que en sus ancestros guarda la altivez de su raza y la belleza de su folclor... Folclor llanero por excelencia... música, copla, canción, poema, danza, gastronomía criolla, coleo y atardeceres mágicos llenos de encanto y sabiduría, protagonistas de las más bellas composiciones y obras musicales representativas de este Casanare, grande bello y acogedor. Este es el Casanare de los maestros, quienes llevan en su corazón la magia del conocimiento y la innovación creadora, ellos siembran en el ser de niños y jóvenes desde el aula y la escuela esa semilla maravillosa que propende por la conservación del ancestro, la raza, el acervo y el arraigo cultural

En este orden de ideas desde lo cultural que incluye la música llanera como sentido y referente de identidad, se define, propone e implementa *El Proyecto Pedagógico Cultural El Garcero del Llano* como una estrategia que posibilita desentrañar la génesis y el origen de la cultura llanera, sus significados diversos y la connotación cultural que encarna cada una de las expresiones ancestrales que la conforman.

Se fundamenta musicalmente en *El Joropo*, cuyo origen proviene del Fandango español y la música melismática, es decir un grupo de notas cantadas sobre una misma sílaba, según la cultura musical Árabe. Según, SALAZAR, y LARES, . (2003). Grandes estudios de la musicología, consideran que el fandango es una danza fecundatoria negro-africana, proveniente de la Guinea, que llegó a Las Antillas a partir de la dispersión de los esclavos traídos por la fuerza a América para las rudas tareas de la agricultura y la minería”.

El Fandango tomó fuerza en la península ibérica gracias a los viajes de los conquistadores, quienes lo llevaron de un lado a otro con sus variantes y fusiones afroamericanas y campesinas. En el año 1640 el Consejo de Castilla prohibió el Fandango y otras danzas calificándolas de “indianas amuladas”. Nuestro Joropo encierra en el fandango su origen afroamericano con pequeños aportes indígenas. Los primeros fandangos llegaron a Caracas a principios del siglo XVII, se tocaban en las veladas de los grandes cacahos en las haciendas capitalinas y fueron ejecutados con instrumentos como: la bandurria, el cuatro, el clavecín y la bandola.

Los campesinos venezolanos - negros y mulatos - escucharon los fandangos en las fiestas organizadas por los mantuanos y aprendieron la música, imprimiendo la fuerza rítmica del negro con los bordones de un arpa rústica hecha de bambú y en las maracas se identifica la huella indígena. Con el tiempo, el Joropo se convirtió en un ritmo popular y en cada área cultural

el pueblo le incorporó sus propias figuras. “El Joropo al haber sido asimilado por el pueblo, puede considerarse un sentimiento nacional, que posee tantas variantes musicales y dancísticas según las condiciones culturales de cada región del país”, indicó Salazar<sup>1</sup>

## Joropo Llanero

El trabajo en el campo que incluye el arreo de vacas y la doma de caballos, le dieron un toque recio al Joropo Llanero con su baile y canto de porfía o competición (donde uno o más copleros se alternan estableciendo un reto improvisado a través del verso). Sus orígenes en Venezuela son de los estados Apure, Guárico, Cojedes, Barinas y Portuguesa, y se caracteriza por tocarse con arpas de cuerdas de nylon, cuatro (ambos de origen europeo) y maracas (aporte indígena). En algunos casos se sustituye el arpa por la bandola llanera.

El Joropo del Llano cuenta con más de treinta variantes, en la que destacan, el zumba que zumba, seis por derecho, quirpa, gabán, gavilán, San Rafael, guacharaca y periquera. Las figuras de baile que se acentúan en estas zonas del país son: el valsiao, toriao, escobillao y el zapatiao, según lo afirma (Ramón y Rivera 1.969) en el trabajo sobre los diversos golpes del joropo.

El folclor Llanero, uno de los más puros y auténticos que le quedan a Colombia, es un folclor básicamente mestizo, una destilación de rasgos tanto españoles (especialmente andaluces) como nativos de América que comenzaron a interactuar en el siglo XVI con los primeros encuentros entre misioneros e indígenas, no obstante el contacto externo que siempre ha existido. Durante la Colonia la influencia ininterrumpida de Venezuela fue evidente en la aparición de elementos africanos como el ritmo distintivo sincopado del joropo y la celebración del “Tiempo de Negreras” en Arauca. La influencia venezolana en el siglo XX puede encontrarse en la creciente popularidad del liquilique y la canción joropo o pasaje en el intercambio con el interior colombiano.

Se puede afirmar que la música llanera es patrimonio de Colombia y Venezuela, ya que en la frontera esta música se escucha y se ama por igual en los dos países. De allí que una canción llanera diga: “Colombia y Venezuela son dos naciones hermanas, por eso yo he pensado que si logro que ella me quiera, se unirán más nuestras tierras, seré el dueño de dos almas” afirmó (Jimenez Gonzalez 2004)

Las primeras manifestaciones de la tradicional música llanera en Colombia nacen en las planicies araucanas y casanareñas, con representantes del folclor como Miguel Ángel Martín, Héctor Paúl Vanegas y David Parales, quienes fueron los primeros encargados de traer estos ritmos a los llanos metenses a mediados de los años 60. Las raíces musicales de las tonadas llaneras se encuentran en el continente Europeo, y en los aires Españoles, adaptados para producir la cadencia distintiva sincopada del joropo, nombre genérico de la música llanera. De allí se desprenden varios ritmos, que usualmente se dividen en dos: los golpes recios Seis por numeración, el Seis por derecho, el Gaván, la Periquera, la Kirpa, el Son, la Catira, San Rafael, Zumba que zumba, el Carnaval, y los más destacados, el Pajarillo y el Contrapunteo y los golpes lentos el Pasaje, la Tonada y el Vals pasaje<sup>2</sup>.

Hay datos que registran verbalmente que algunos ritmos llaneros desaparecieron ya que la forma de enseñanza en el los llanos es de tradición oral y poco a poco y lentamente se ha ido quedando información por el camino, hoy por hoy se puede decir que algunos ritmos están en desuso y son candidatos firmes a desaparecer, por ello es muy importante el fortalecimiento, el traerlos de vuelta a la luz pública para que sean de total conocimiento a las nuevas generaciones.

## El joropo como identidad cultural

El llanero, relaciona las faenas del campo con las actividades recreativas propias de la región y dentro de esa

cultura tan densa, la música constituye la expresión artística por excelencia de los habitantes, porque a través de ella, manifiestan las cualidades y aptitudes, desarrollan y ponen en práctica la creatividad, conjugando lo cotidiano, lo religioso, lo mundano, las destrezas y habilidades para desarrollar tareas propias del campo, sus esperanzas, desengaños, querencias, molestias e inquietudes, sueños y creencias, además, transmitido a quienes lo escuchan bien sea a través de presentaciones en vivo que se efectúan en fiestas públicas y privadas, y también por los medios de comunicación, escritos, radiales, televisivos, Internet y de las redes sociales.

Ramón y Rivera, Luis Felipe. (1969) en La Música Folklórica de Venezuela afirman que Ese sentir transmitido, que aflora de lo más profundo de las raíces culturales y que se extiende, comprende y se asimila, constituye un acto sublime, de enseñanza, educativo, porque lleva implícito y explícitamente todo un bagaje informativo destinado a ser conservado, divulgado y practicado por toda esa comunidad, persiguiendo además el reconocimiento y el respeto de toda una cultura arraigada en un espacio territorial que en nuestro caso es la región de los llanos que comparten dos países hermanos como son Venezuela y Colombia.

Este referente determina, el sentido de pertenencia a una colectividad o a un grupo específico, podría entenderse como la identidad, pero a su vez, este concepto sería algo más profundo que se podría relacionar con los términos de cultura y sociedad como lo expresa TAYLOR (2006) en su obra Identidades (p. 148)., donde precisa que “la identidad es el principio que produce en la sociedad, niveles de adscripción hacia una cultura, una nación, un colectivo, una familia, sexualidades en detrimento, en buena medida, de lo que no se comparte”

De esta manera, se podría hablar de una necesidad que presentan los individuos por reconocerse como miembros de una colectividad, se entendería entonces que la identidad

aportaría en el encuentro de similitudes que poseen las personas para poder iniciar la conformación de una comunidad, donde a su vez dentro de esta, al poseer identidad se estaría generando pertenencia al grupo.

Las personas que conformarían la comunidad sentirían seguridad al estar con sus semejantes, ya que podrían establecer características culturales y emplear un lenguaje con símbolos autóctonos que los diferencien de los demás y a la vez les provea un carácter único. La cultura es la emergencia mayor propia de la sociedad humana. Cada cultura concentra en sí un doble capital cognitivo y técnico (prácticas, saberes, saber-hacer, reglas); por otra, un capital musical, mitológico y ritual (creencias, normas, prohibiciones, valores). (MORÍN, 2003) afirma que la música es un capital de memoria y de organización cultural, como es el patrimonio genético para el individuo.

Nace para ello la *Asociación el Garcero del Llano*, la cual la constituyen 40 maestros investigadores del municipio de Yopal, quienes han mostrado un alto nivel de investigación en la dinámica de la cultura llanera, evidenciada en las modalidades que constituyen el proyecto, estos referentes ofrecen las posibilidades de trabajar en el aula y definir las características esenciales que cualifican los procesos de aprendizaje, así el proyecto pedagógico cultural El Garcero del Llano se constituye en una propuesta alternativa que además de fortalecer la cultura llanera propende por socializar y dinamizar valores culturales, pedagógicos e investigativos a través de sus diversas manifestaciones *asi*, orgullosamente ha liderado su proyecto bandera por el fortalecimiento de la cultura llanera desde la escuela, que hacer de maestros y maestras investigadoras preocupadas por cualificar procesos e incursionar en la construcción del conocimiento y el desarrollo personal de los estudiantes a través de la cultura llanera como estrategia pedagógica.

Como *objetivo* general esta propuesta alternativa pedagógica plantea la promoción, formación, investigación y difusión de los valores artísticos y culturales regionales, estrechando los lazos entre la educación y la cultura, así generar espacios para el intercambio de saberes y experiencias culturales autóctonas, que permitan el afianzamiento de la identidad regional y la soberanía nacional.

El proyecto pedagógico cultural el Garcero del llano implementado en Casanare para las Instituciones Educativas de manera transversal en las áreas, tiene como filosofía *fortalecer la cultura llanera desde la escuela*, así promueve la música, el baile del joropo, la danza, el contrapunteo, el poema, el coleo, las artes, la gastronomía criolla, el joropogarcero y las comparsas; es la viva expresión de nuestro patrimonio cultural; constituyéndose en el resultado del esfuerzo colectivo de padres de familia, estudiantes, docentes, directivos docentes, artistas e instructores.

Este maravilloso patrimonio se posiciona como la herencia que perpetuará el acervo y el arraigo de la cultura Casanareña, su filosofía clara y transparente debe atravesar

# Revista

## Educación y Cultura

### Distribuidores a nivel nacional

**Agustín Artunduaga**  
Calle 52 No. 19 B - 45  
3461968 - 3002611874  
agustinmagisterio@yahoo.es  
Barranquilla

**Alejandria Libros y Distribuidor**  
Cra 14ª No 70ª - 69  
2173097 - 3450408 - Bogotá

**Madriguera Del Conejo**  
Carrera 11 N° 85-52  
2368186 - Bogotá

**Librería Universidad Externado de Colombia**  
Calle 12 No 1 - 17 piso 1  
3428984 - Bogotá

**Editorial 531 SAS**  
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531  
3173831173 Bogotá  
nestor.rivera@editorial531.com

**Tienda Javeriana**  
Carrera 7 N° 40-62  
Edificio Central Piso 1  
3208320 - Bogotá

**Grupo Editorial 87 SAS**  
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2  
6212550 - Bogotá

**Henry Castro B**  
3115417896 Bogotá  
henry17.millos57@hotmail.com

**Librería Lerner - Norte**  
Calle 92 N° 15-23  
2360580 - Bogotá

**Librería Lerner - Centro**  
Av. Jiménez # 4-35  
2823049 - Bogotá  
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

**Fondo De Cultura Económica**  
Calle 11 N° 5-60  
2832200 EXT 116 Bogotá

**Librería Nuestra América**  
Cra 3 No 19-15 local 105  
Centro Comercial Barichara,  
Telefono: 3345032 Bogotá

**Librería el Educador**  
Carlos Felipe González  
Carrera 27 No. 34-44. Piso 3  
6454884 - 3157922908  
Bucaramanga

**Librería Lea / Gerardo Osorio**  
Carrera 12 No. 5-67  
2280210 - Buga

**Luis Miguel Aponte M.**  
Carrera 10 N 23-19 Apto 202  
3142285954 - Chiquinquirá

**Homero Cuevas Peñaranda**  
Avenida 6 No. 15-37  
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

**Maria Cristina Orozco Lugo**  
311282886 Girardot  
profecrisgirardot@outlook.com

**Carlos Alberto Campos Castro**  
6856152 - 3116659169  
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

**Librería Javier**  
Carrera 25 N° 19-57 Local 110  
C.C. Sebastián De Belalcazar  
7232663 - Pasto - Nariño

**Librería El Amanuense**  
Calle 16 No. 3-40  
4200993 - 3016281702  
elamanuenselibros@gmail.com  
Santa Marta

**Cecilia Ramos**  
Carrera 11 No. 4-22  
8297949 - 3108312245  
ceramel2008@hotmail.com  
Santander De Quilichao

**Ruby Martínez Julio**  
Calle 19 No. 19-20 Local D3  
2818818 - 3004700699 - 3177822563  
libreriamagisterio@hotmail.com  
Sincelajo

**Luz Adriana Castañeda**  
3138578601  
lucitacas@hotmail.com  
Tunja

**Luis Eduardo Correa**  
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3  
Casa Del Educador  
3134414102 - 6358885  
ecor28@hotmail.com  
Yopal

**Librería Tienda Cultural**  
Carrera 15 N° 19-40 local 12  
Centro Comercial Cristóbal Colón  
7310265 Armenia

**Casa Tomada Libros y Café**  
Transversal 19BIS N° 45D-23  
2447462 - Bogotá

**Librería Tienda De Oz**  
Carrera 19 N° 104A - 60  
2142363 - Bogotá

**Librería Internacional**  
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso  
Manzana del Saber  
3102236/3117573032 - Cali

**COOPRUDEA**  
Universidad de Antioquia  
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2  
5167686 - Medellín

**Tienda Universitaria**  
Universidad de la Sabana  
8615555/ 8616666 ext. 32451  
Bogotá

**Librería Galara**  
Calle 20 N° 10-36 Interior 101  
7431827 - Tunja

**Librería Café Libro**  
Universidad Sergio Arboleda  
Carrera 15 No 74 - 40  
3257500 - Bogotá

**Librería Universidad de Medellín**  
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12  
3405451 - Medellín

**Abaco Libros y Café**  
Esquina Calle de la Iglesia  
y Mantilla No 3 - 86  
6648290 - 3153517305  
Cartagena

**Karin Libros**  
Cra 3 No 1/38 local 1  
3146852847 - Popayán



Fotografía - Alberto Motta

el horizonte llanero y empoderar las Instituciones Educativas del departamento de Casanare de un alto sentido de identidad y pertenencia regional, dejando en el corazón de niños y niñas una semilla que con gratitud germina, crece y da frutos.

## Metodología

### Cultural

Es considerado como la actividad cultural de mayor trascendencia en el Departamento; por su organización, diversidad cultural, ambiente de sana convivencia, calidad de las presentaciones artísticas, afluencia de público, variedad de modalidades que ofrece, además porque en él participan tres categorías: la niñez, la juventud y los mayores, lo que le ha permitido consolidarse y actualmente se encuentra abriendo fronteras a la Orinoquia, a todo el país y en el ámbito internacional.

Los eventos del Garcero, se hacen en espacios públicos calles, coliseos, parques, por tal razón amerita organizar y adecuar escenarios. Como se puede observar, la fase Municipal y Departamental son de gran altura, vienen los mejores artistas escolares y exige: publicidad, sonido, jurados, músicos y estímulos de alta calidad.

Para el desarrollo de las actividades artísticas culturales se requiere de publicidad, : adecuación de escenarios, coliseo, manga de coleo, auditorio alterno al coliseo, parques, conjuntos musicales, sonido adecuado, jurados idóneos, apoyo a la permanencia de los participantes, y todo lo demás que implique cumplir con los objetivos propuestos.

### Investigación

Por lo anteriormente expuesto es necesario continuar con los procesos de capacitación para docentes, la investigación cultural y con el PROYECTO que lleva su nombre, como un medio de socialización de las expresiones artísticas y escenarios para descubrir nuevos talentos, igual como medio de promoción y difusión, además porque se saca el folclor de las cuatro paredes y la clase se hace en escenarios abiertos contribuyendo con la formación cultural de públicos. Es el fundamento del proyecto y se visualiza específicamente en la danza de investigación donde se recopilan y expresan todas las formas de vida del llanero y su dinámica como grupo poblacional de la región.

Son las comidas y bebidas típicas de la región, cada municipio organiza su propia cocina y con sabor criollo, se

ofrece variedad de platos como el basimento llanero, la ternera a la llanera, sancocho criollo, el pisillo de chigüiro, el coporo, la pira llanera, el guarrús, entre otros; en un espacio público que se adecua y se promociona al pueblo para ser exhibidos y vendidos todos los productos, durante un día.

## Pedagogía

El carácter pedagógico está inmerso en todas las actividades a través de plegables, charlas y conversatorios extensivos no solo a los participantes sino al público en general, pues se trata de ilustrar y promocionar la cultura casanareña desde el pueblo y para el pueblo. El proceso pedagógico inicia en la escuela, se desarrolla por fases y unas actividades a otras se complementan Como estrategia pedagógica cultural viene siendo evaluada permanentemente por la comunidad educativa y año tras año se hacen los ajustes necesarios, hay muchas expectativas y se requieren instructores y materiales que ayuden a la formación cultural en las escuelas.

## Cualificación

Cada año se realizan los talleres de cualificación y actualización en el tema de cultura llanera dirigidos a 100 maestros dinamizadores del proyecto pedagógico El Garcero del Llano, como es una estrategia escolar para la formación, promoción, investigación y difusión de los valores culturales casanareños.

Luego cada maestro replica y socializa esta información con sus compañeros y lo constituye en material pedagógico.

## Publicidad

Se debe garantizar material que publicite el evento: el afiche promocional y las diversas piezas que acompañan el proceso son realizadas por estudiantes artistas a través de un concurso, ellos ilustran folletos de reglamentación, plegable con la debida programación, cuñas radiales, espacios televisivos por los canales locales, afiche y perifoneo cuando se acompaña con imágenes.

## Logros del proyecto

La Asociación El Garcerero del Llano, cuyo objetivo principal posiciona la filosofía de *Un parrando para la vida y la paz*, como homenaje a nuestro folclore llanero y como ejemplo para los niños artistas que han incursionado en este género musical tan importante que resalta y preserva la génesis del Joropo como referente cultural.

Este proyecto ha trascendido los escenarios regionales en los cuales se destaca la importancia cultural de la música llanera, ha engrandecido el folclore a través de los aires y el matiz instrumental que cobra vida sonora y engalana el alma de quienes se deleitan con su originalidad y su mensaje encantador sobre el canto llanero.

Ha posibilitado identificar la diversidad de referentes musicales constructores de melodía que trascienden en la vida del hombre llanero y motivan las acciones cualificadoras del sentido de identidad y pertenencia regional. Cada detalle de la del proyecto deja en los estudiantes el deseo y la esperanza de llegar un día a ser artista profesional cantador o bailarín de joropo, quienes con amor y gallardía entregan desde lo profundo de su ser como cantadores de joropo la insignia de una tierra brava y majestuosa.

Ha propendido este proyecto por dejar un legado que a futuro sea el referente primario de ejemplo y sabiduría frente a la canción llanera como estrategia pedagógica y fuente de enseñanza, querencia y reflexión.

Para Asogarcerero, es un espacio constitutivo de añoranza y perseverancia de los asociados por ver concluido un trabajo satisfactorio que aporta a la consolidación del acervo y el arraigo cultural por excelencia, esta tarea deja entrever la responsabilidad por formar en valores culturales como una fuente inagotable de sabiduría popular para engrandecer un pueblo creciente y desbordado por la belleza de la canción llanera, todo fortalecido desde la escuela.

Ha permitido que los estudiantes llaneros crezcan en el conocimiento de lo que significa la investigación de sus ancestros, ha posibilitado llegar a la génesis de la cultura llanera y expresarla en todas sus manifestaciones a través de las diferentes modalidades que componen este proyecto.

Ha podido establecer diferencias entre *lo criollo, lo auténtico y la academia* como elementos formadores en la música llanera, pero sobre todo ha logrado posicionar la pedagogía como una estrategia investigativa y una herramienta eficaz en el aprendizaje y la incorporación del tema de la cultura en el bagaje formador de estudiantes artistas.

Ha logrado robarle a la violencia, a la delincuencia, al marginamiento y a la pobreza el ideal y la acción de miles de niños casanareños que aman su cultura y la aprenden en el aula de clase como parte de su trabajo académico y además como referente de su vida personal, y hoy lo evidenciamos con frutos propios, con cantantes profesionales, bailarines, cantadores, declamadores y embajadores del joropo en el departamento de Casanare, en el país y el mundo, orgullosamente son Los Hijos del Garcerero del Llano.

## Bibliografía

- Fuentes, V. (1992). *Simón Díaz. Llano y Tonada*. Maracay, Venezuela.
- Gobernación del Estado Aragua: Fundación Pueblo y Tradición, (2006).
- Ramón y Rivera (1969), citados en Construcción del conocimiento desde la perspectiva transdisciplinaria. (Conferencia. Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo). Valencia, Venezuela.
- Ferrarotti, F.). *Historia e Historias de vida*. (1981 Trad. Alejandro Moreno) Valencia, Venezuela. Ferrarotti, F. (1991).
- Tognonato Claudio *La historia y lo cotidiano*. Trad.. Barcelona, España: Península
- Salazar, R y Lares, O. (2003). *El joropo venezolano. Expresión de identidad nacional en la cultura popular*. Tesis

Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Valencia, Venezuela: Autor.

Kornblit, A. (1999). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales*.

Buenos Aires, Argentina: Biblios.

Liscano, J. (1956). *Folklore y cultura*. Caracas, Venezuela: Editorial

Ávila Gráfica, S.A.

Liscano, J. (1980). *¿Identidad Nacional o Universalidad? El Diario de Caracas*. Venezuela.

Ramón y Rivera, Luis Felipe. (1969) Citados en *La Música Folklórica de Venezuela* Rojas Hernández Carlos (2004). *Música llanera Cartilla de iniciación*. (1ª Ed.). Ministerio de Cultura. págs. 5, 6, 14, 15, 16, 24, 25, 38,39 y 46.

Galvis Aponte, Carlos (2007). *Cartilla de apoyo al proceso metodológico para el aprendizaje del arpa llanera colombiana a través de su repertorio en siglo XXI*. Unipamplona, págs. 15 a 24 y 300 a 350.

Jiménez González María del Pilar (2004). *Historia de la música llanera en Colombia*. Págs. 14 a 19.

Juyo Rodríguez, Universidad Distrital José Francisco de Caldas Facultad de Artes- ASAB Programa de Profesionalización en Musical 1 de Diciembre de 2009 C

Calderon 1.988. *EN Ponencia evolución y transformación del joropo. Tradición y cultura Popular*. Mérida Venezuela

Revista El Garcerero Lee y Escribe edición 1- 10 , Yopal Casanare

## Notas

- 1 Salazar, R. y Lares, O. (2003). *El joropo venezolano. Expresión de identidad nacional en la cultura popular*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Valencia, Venezuela: Autor.
- 2 Ramón y Rivera (1969), citados en *Construcción del conocimiento desde la perspectiva transdisciplinaria*. (Conferencia. Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo). Valencia, Venezuela



## Marco Raúl Mejía Jiménez:

Una vida dedicada a la educación popular

*Discurso de aceptación del título de Doctor Honoris Causa en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional*



**Marco Raúl Mejía Jiménez**

Doctor en Educación,  
Universidad Pedagógica Nacional.  
Miembro Planeta Paz.  
Docente e investigador

**B**uenas noches a todas y todos, un agradecimiento por estar acá acompañándome en un honor que no es a mí, sino en mí a una causa que he construido colectivamente con todas y todos ustedes los presentes y muchos ausentes; a la Universidad

Pedagógica Nacional y a sus diferentes instancias directivas que han discutido y aprobado esta decisión de un honor a esta causa que represento hoy, acá y ahora; al profesor Alexander Ruiz, quien de forma terca, amiga y generosa quebró mis argumentos ex-

puestos en otras circunstancias para hacer posible este reconocimiento, al cual me resistí no por humildad sino por la manera cómo mi vida ha estado atravesada por esa disputa entre la teoría y la práctica, el saber de la academia y el de los movimientos y sus gentes, lo cual fue siempre un conflicto que aun en los momentos más difíciles saldé recordando a Goethe: “gris, gris, es el árbol de las ideas, verde, verde, es el árbol de la vida”.

Hoy, luego de largas reflexiones y de preguntarme qué debo decir, y de reconocer que no fui consciente del valor de este acto y la generosidad de quienes lo propician, sino cuando, a propósito de la publicación como noticia en la página de la universidad me encontré frente a la avalancha de felicitaciones por los más variados medios y desde los más diversos lugares, lo cual me hizo tomar consciencia de su importancia. Y allí, la pregunta que intento responder hoy: ¿de qué manera uno de los nueve hijos de Tiberio y Gilma, dedicados al comercio y al cuidado de sus tierras y la crianza de sus hijos, nacido en la montaña de un bello pueblito del suroeste antioqueño llamado Palermo, está hoy acá recibiendo honores por una causa impensable en su lejana infancia.

Solo hay una explicación, la cual había formulado el viejo pensador clásico alemán en una de sus tesis ya famosas: “el educador necesita ser educado”. Y luego de grandes cavilaciones, mi conclusión es que soy la hechura de mis formadores, y que, si estoy hoy acá frente a ustedes, puedo repetir una frase que le adjudican a Newton: “si he visto más lejos, es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes”. Y para mí, ellos son mis maestros y maestras personales y colectivos a quienes convoco esta noche.

Allí está la maestra Rosa Amelia Porras, quien me enseñó a leer y escribir con sentido, haciéndome hurgar en las páginas del periódico que recibía mi padre todos los días. Mi profesor de ciencias naturales, Gustavo Urón, quien me mostró la unidad de lo hu-

mano y la naturaleza como fundamento del mundo. Bernardo Álvarez, el “pecoso”, quien desde la filosofía nos exigió siempre un sentido de praxis que me llevó a realizar la alfabetización obligatoria en nuestro lejano bachillerato en los tugurios de La Igua en Medellín, con un método que circulaba en unas hojas mimeografiadas del IICA-CIIRA del profesor Paulo Freire.

En mi paso por la Compañía de Jesús, el testimonio de vida al servicio de los pobres del padre Célico Caicedo y de Jaime Alfredo Neira me enseñaron desde posiciones ideológicas diferentes la necesidad de la integralidad humana en cualquier compromiso que se asuma en la vida, a la vez que me introdujeron en el movimiento campesino de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos – ANUC, con los cuales recorrí en mi juventud este país, conviviendo y aprendiendo que de la pobreza no se sale por la generosidad de los poderosos, sino por la organización y lucha de los desposeídos.

Crecí en un claustro honra de la inteligencia comprometida colombiana, que fue puesto al servicio de los grupos populares a los que acompañé en sus múltiples escuelas de formación desde el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), en donde encontré tres maestros que me permitieron en tiempos difíciles mantener el rumbo de unas opciones cristiano-liberadoras y pulieron mi ser en coherencia con esas búsquedas: Guillermo Hoyos, en la exigencia constante de construir una argumentación rigu-

rosa, porque en su decir, “lo popular no puede ser populismo, Raúl, volvete serio”. Carlos Eduardo Vasco, quien desde su testimonio de vida y su exigencia lógico-matemática, me ayudó a pulir muchas de mis propuestas y las escuchó con un corazón generoso de maestro exigente; y Alejandro Angulo, quien, con su mayor don, la sabiduría, me escuchó y corrigió ayudándome a descubrir en mi subjetividad e individuación caminos otros posibles.

En los trabajos con grupos cristianos, no puedo dejar pasar la asesoría a diferentes pastorales sociales del país, en especial al amigo hoy desaparecido, sacerdote Eduardo Díaz de Barranbermeja, quien me permitió estar en el epicentro del movimiento social del país, el cual con su apertura permitía un diálogo claro con todas las concepciones. Allí ancló el trabajo con las mujeres que me enseñaría muy temprano cómo nuestro proyecto transformador era y es profundamente patriarcal, y en el surgimiento de esos procesos las discusiones en cabeza de Guillermina y Yolanda, que terminarían con la creación de la Organización Femenina Popular – OFP, como un grito de autonomía de las mujeres frente al tutelaje de los que representábamos esa mirada más clerical y patriarcal de los asesores de los movimientos en esas dinámicas.

En el ejercicio del trabajo, conformamos las escuelas campesinas del sur del Atlántico, que tendría en la profesora Gala Guerrero su maestra insigne, quien con sus compañeras y compañeros de trabajo me enseñaron

**...Una frase que le adjudican a Newton:  
“si he visto más lejos, es porque estoy  
sentado sobre los hombros de gigantes”.  
Y para mí, ellos son mis maestros  
y maestras personales y colectivos  
a quienes convoco esta noche...**

también muy temprano que era necesario transformar la escuela y su pedagogía, y el maestro y la maestra como actores centrales de ella. En esos años aprendí que en la educación popular la pedagogía era profundamente política. Esta experiencia, desarrollada en siete municipios fue constituyendo una propuesta basada en la investigación temática freireana y en la investigación acción participante (IAP), lo cual propició mi encuentro con el gran maestro Orlando Fals Borda, quien me abrió el camino de los saberes populares como un lugar epistemológico diferente, así como nuestra condición humana sentipensante, y la actitud de mantener la rebeldía como bandera frente a todos los poderes que dominan, no importa su signo, de izquierda o de derecha.

Estas escuelas, ligadas al movimiento campesino, se convirtieron en referente de trabajo pedagógico para una escuela formal basada en la investigación. Desde allí se apoyaron las experiencias de las escuelas interculturales y bilingües del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, y experiencias de maestros y maestras ligadas a procesos de educación popular que dieron cauce a grupos pedagógicos ligados a los contextos y a los orígenes sociales y culturales de sus territorios. Estas dinámicas confluyen en la constitución del movimiento pedagógico colombiano como una de sus vertientes conceptuales y prácticas al interior de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE, en donde aprendería de la diversidad de apuestas transformadoras, y al reconocerla, convertirla en riqueza. Allí fui colega y compañero de muchos de los grandes maestros de la pedagogía de este país. También, uno de sus lugares de referencia como pedagogía práctica y desarrollo de esas luchas fue la experiencia de la escuela San José de Aipe, que se nutrió a su vez de los desarrollos de la escuela Filodehambre en Neiva.

El acompañamiento a la construcción del movimiento pedagógico desde esta concepción, nos llevó a conformar

con variados sectores en donde participaban algunos profesores de esta Universidad (UPN), procesos de apoyo a la Constituyente de 1991 que derivaron luego en la Constituyente educativa, donde participamos activamente en la discusión de una ley de educación para estos tiempos y en nuestros contextos, lo cual concluyó en la Ley 115 de 1994. De igual manera, los desarrollos metodológicos logrados acompañaron en una primera fase el desarrollo de la construcción de un proyecto pedagógico propio en el movimiento de educación popular integral Fe y Alegría a nivel nacional e internacional, que me dotó de la amiga e interlocutora peruana Amanda Bravo, con quien trabajaríamos las capacidades, como una respuesta a las competencias limitadas del capital en educación, y me permitiría compartir con ese gran maestro, Manuel Uribe, sj, quien me enseñó con su vida y reflexión que un proyecto educativo sin ética no tenía sentido.

endogenizada a su currículo con el gobierno boliviano. Al marcharnos del Programa, en medio de una ofensiva burocrática y clientelista por instaurar el STEM americano como propuesta para el Programa, contábamos con equipos en los 32 departamentos del país, más de 6,000 proyectos de investigación, un millón de niños, niñas y jóvenes y 22,000 maestras y maestros participando en él.

En la elaboración de la propuesta de Ondas conocí a un maestro que me señaló caminos de lecturas y debates para producir el encuentro y complementariedad entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y las sabidurías ancestrales, mi querido Jairo Giraldo, con cariño el “doctor Buinaima”, con quien además trabajamos la metáfora del Programa y de los materiales para sacarlos del positivismos para niños y aproximarlos en la integralidad de las tres físicas.



Fotografía - Alberto Motta

Estos desarrollos permitieron que fuera convocado a un equipo liderado por María Elena Manjarrés en el Programa Ondas de Colciencias, a darle forma a la propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica en un programa de ciencia para niños, niñas y jóvenes. Esta iniciativa se desarrolló durante ocho años y fue trabajada para ser

Salido del CINEP con otro grupo de compañeros y compañeras por la orientación que tomaba la institución por los aires menos progresistas de las nuevas direcciones nacionales de la institución jesuítica en esos aciagos días y por las personas colocadas a dirigir el Centro, fui recogido por el Proyecto Planeta Paz, que buscaba



y sigue buscando una paz desde los territorios y con los sectores sociales populares con una premisa de la necesidad del aprendizaje, manejo, regulación, tramitación de los conflictos como fundamento de la construcción de lo humano, en el sentido que decía el maestro Estanislao Zuleta: “Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir, no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz.”

La vida ha sido muy generosa conmigo, allí, en medio del trabajo con 386 organizaciones sociales populares, mi aprendizaje ha sido inmenso. Solo como ejemplo, uno de los sectores, el de LGBTI me rompió esquemas y me exigió profundos desaprendizajes que no acabo de concluir sobre lo humano, la sexualidad, el género, los feminismos, y esas múltiples formas de poder arraigadas en cuerpos y diversidades que exigen profundas transformaciones subjetivas más allá de la épica para construir movimientos que, en su momento, por ejemplo en Manizales, nos llevaron a realizar las reuniones en una discoteca luego de la 1 de la mañana, huyendo de las amenazas de los paramilitares. De eso da fe la infatigable maestra de la Movilización Social por la Educación y de todas las luchas sociales allí, Stella Cárdenas, con quien hemos aprendido este último año de la sabiduría ancestral en la sistematización de la educación propia de los resguardos de Rio Sucio, Caldas.

De igual manera, mi duelo también fue compensado con el bálsamo de la Expedición Pedagógica Nacional, que rompiendo los parámetros de una educación única y homogénea construida por los organismos multilaterales y sus agentes en los ministerios de educación y algunas universidades. La Expedición propone la metodología del viaje y nos enseñó que, más allá de la diversidad

humana biológica, cultural, existía en este país una diversidad educativa y pedagógica que era visible en esas múltiples maneras de hacer escuela y de ser maestro y maestra, más allá de la homogeneización propuesta por el capitalismo cognitivo a través de sus estándares, competencias, derechos básicos de aprendizaje y otras yerbas que posan de técnicas y objetivas en educación, para eso que los brasileros de Bolsonaro llaman en estos días: “fuera la política de la escuela”.

También ese ejercicio de Planeta Paz y de la Expedición Pedagógica Nacional, con esos miles de mujeres y hombres que no menciono personalmente porque no me alcanzaría el tiempo para ello, me ha permitido decantar en ese ejercicio de darle la voz a los actores sociales populares, de avanzar en la constitución de ellos como sujetos, y desde el reconocimiento de sus prácticas como lugares epistémicos, que requiere de otras formas investigativas para dar cuenta de ellas. Allí ha emergido la sistematización como un camino privilegiado para hacer visibles los saberes y conocimientos negados desde otras epistemes, lo cual da piso a un diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural como desarrollos propios de la pedagogía de la educación popular que no es, sino que se está haciendo.

De igual manera, como respuesta a los tiempos que corren desde la memoria del conflicto y experiencias de paz desde la escuela, nos muestra el ejercicio sistematizador desarrollado como una gran lección de que no existirá paz si no se construye desde los territorios y con la gente. Allí, y en múltiples expresiones, emergen con fuerza propia las geopedagogías, las cuales nos han llevado a cuestionarnos, ampliar y complementar los troncos pedagógicos de los que habíamos bebido en nuestros desarrollos conceptuales y prácticos, para dar respuesta también a los nuevos contextos, a los nuevos campos epistémicos y conceptuales, a las emergencias de la diversidad, a ese sur profundo que exige entrar en sus

tradiciones y en sus sabidurías para hacerse complementario de los otros conocimientos.

Por toda esta gente que me ha hecho, y en su nombre, que me han ayudado a construirme cada día como educador popular en este continente, bien sea en el proyecto común o en la negación de él, lo cual siempre me obligó a refinar la argumentación, acepto estos honores a una causa colectiva, y a nombre de ellos en mí, me reconozco educador en unos tiempos donde muchos de los paradigmas que le dieron forma a ella están en crisis, generado por un cambio copernicano de un mundo que ha vivido dos revoluciones industriales en los últimos cincuenta años, y nos coloca sobre una cuarta revolución industrial que a la vez que hace centrales el trabajo inmaterial, la ciencia artificial, la información y la tecnología con sus algoritmos y el big data como fundamento de un capitalismo cognitivo que, al volver la ciencia fuerza productiva, convierte a la apropiación del común del conocimiento en estos tiempos el elemento central de su nuevo proyecto de control, así como en el pasado se apropió del común de la naturaleza y el de la cultura volviéndolos mercancía.

Ese control, ayer como hoy, vuelve a construir desigualdad y opresión, que no se puede esconder bajo los mantos del discurso del progreso. No en vano, la OIT nos muestra cómo en ese tránsito entre tercera y cuarta revolución productiva, 200 millones de personas han perdido su puesto de trabajo, y el informe de Oxfam a la cumbre de Davos hace visible la concentración acelerada de la riqueza. En el 2012 los 62 más ricos del mundo poseían lo de los 3,500 millones más pobres. En el 2016, ya solo 8 poseían lo de 3,700 millones; y a ellos se les había aumentado sus ingresos en un 44%, y a los más pobres se les había disminuido en un 37%.

Por ello recibo este honor a nuestra causa, de parte de una universidad pública, de la cual ahora con este reconocimiento soy oficialmente su egresado, en unos tiempos donde los jóvenes en

la calle nos siguen dando las lecciones de dignidad que no nos dieron los rectores de las universidades negociando el inmediato presente para sus intereses políticos e individuales pero olvidando, como lo reconocemos hoy los educadores populares, que si no hay una educación pública para todas y todos científica, de calidad, contextualizada y descolonizadora, el futuro de la sociedad de la humanidad está en peligro, ya que terminaremos en manos de quienes quieren convertir la educación en un servicio-mercancía, para los intereses de quienes buscan solo lucro y dinero en ella, colocándonos en una carrera para las competencias que necesita el mercado para garantizar productividad y competitividad de su homo oeconomicus, despojándonos de esas dimensiones trascendentes que hacen posible la esperanza y la solidaridad con el dolor ajeno, fundadas en unas capacidades de un ser humano integral y pleno.

Por ello, no es posible en la actual coyuntura caer en el administrativismo de sobrevivencia rectoral, y es necesario unirnos, todas y todos, a los jóvenes para hacer de la educación un asunto de la sociedad y discutir el proyecto educativo nacional que agrupe a los más variados actores y que coloque las nuevas bases no solo para reformar la Ley 30, sino para todas las educaciones, desde nuestros contextos, haciendo posible que no solo formemos ciudadanas y ciudadanos del mundo, sino también hijos e hijas de la aldea, éticamente responsables con el destino del planeta y de los dolores y sufrimientos de esta humanidad negada por un mercado que ha asumido la vida, la subjetividad, la individuación de miles de millones de personas a través del consumo y de la obsolescencia programada convirtiendo al dinero en su nuevo dios.

Cómo no convocar esta noche al “mono” Carlos Gutiérrez, nuestro monje terco y polémico de la prensa y editorial alternativa de este país, quien abrió con amplitud las puertas de Desde Abajo a este escritor descal-

zo, quien muchas veces los afanes de la acción y de la lucha no le permiten el tiempo para pulir el verso. Al “mono”, quien sigue siendo compinche en esta tarea que tenemos para largos años de refundar la democracia y revolucionar la revolución.

Me he hecho y me sigo haciendo educación popular gracias a todas y todos los que me ayudaron a aprenderla. Un agradecimiento especial a mi madre, acá presente, a mi padre y a mi hermano Álvaro que desde una estrella me miran. A mis hermanos, a mis sobrinos, que, en los momentos más duros, cuando creí desfallecer, estuvieron allí, a pesar de la diferencia de caminos para apoyar y animarme humana y materialmente, y con ello permitirme ser fiel al ideal. Como decía el letrado en la cabecera de la cama de las tías Judith y Raquel, que tantas veces refrendó mi camino: “Renunciar al ideal, arruga el alma”.

También a mis amigos y amigas de rumba y compinches de solidaridades, amores, desamores, luchas fracasadas que volvíamos victoria en cada fiesta. A ellas y ellos, porque siempre han alentado la esperanza en medio de un ron donde Marielita y sus tangos. Donde Gustavo, nuestro Olafo del Goce Pagano, que se marchó antes de este día refunfuñando por esta nueva “cooptación” que yo aceptaba. Al Fernando, en su Buscando América, el Hugo, en Café cinema; esos lugares donde paseamos ser latinoamericanos el ser latinoamericanos para la fiesta y el disfrute, a veces hasta la locura y el éxtasis, acompañados por las palabras pícaras de nuestro poeta mayor, Roca, con quien compartimos la común penitencia de ser hinchas del Deportivo Independiente Medellín – DIM.

Cómo no recordar en este momento a mi amigo y maestro del alma Mario Calderón, con quien posamos de he-rejes en los momentos más duros del paramilitarismo, que en una noche aciaga se lo llevó. Con él fundamos con otros rebeldes la “diócesis de Oriente”, en honor a la canción de la música salsa Oriente, obispado que dirigió Mario con una prestancia inigualable, y

cuyo lema es y será: el sol jamás saldrá por el norte. Su liderazgo logró reunir una buena cofradía de interlocutores bohemios que cada día amanecíamos recordando que la transformación era un asunto cotidiano.

Desde luego, una palabra para las mujeres que he amado, me han amado, y me siguen amando. Que han soportado mis locuras, mis propuestas de relación y de vida no tan fáciles. Gracias. Sin ese cariño y afecto no habría sido fácil estar hoy acá, pero en especial, a la que se atrevió a querer un hijo en medio de mi nomadismo eterno, y en especial a ese hijo que me ha enseñado tantas cosas desde el vientre materno y me sigue dando lecciones todos los días, y a quienes lo han educado haciendo de él un ser humano de la tradición de los librepensadores y de la solidaridad. A su padrino Carlos, quien de cuando en cuando me reconviene de mi manera de practicar el oficio de padre.

No puedo terminar sin agradecer a don Simón Rodríguez, que me enseñó que era necesaria una educación que nos hiciera americanos y no europeos, y que hoy algunos en esta Universidad quieren que en este salón multipropósito se llene de sentido llamándolo Aula Simón Rodríguez, para que sus ideas siempre estén llenando de contenido y esperanza las actividades que acá se realicen. Quiero cerrar con sus palabras para invocar el futuro que seguiremos construyendo. Dice el maestro de Bolívar: “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, originales han de ser sus instituciones y sus gobiernos, y originales los medios de fundar unos y otros. O inventamos o erramos (...) Yo dejé la Europa –donde había vivido 20 años seguidos—por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas en favor de la causa. Estas ideas eran: (y serán para siempre) emprender una educación popular, para dar ser a las repúblicas imaginarias que quedan en los libros y en los congresos.”



**filbo** 32<sup>o</sup> Leer es Volar

Feria Internacional del Libro de Bogotá

Alcaldía de Bogotá

**25 | 6**  
ABRIL MAYO  
2019  
EN CORFERIAS

**léete.**  
El país invitado eres tú.

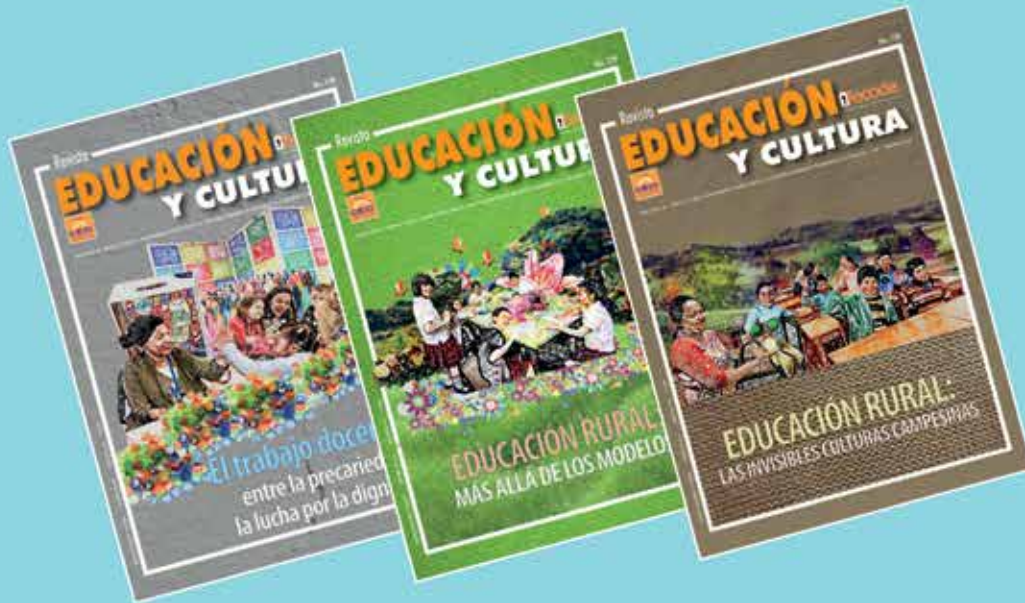
País invitado de honor  
**Colombia,**  
200 años.

#LéeteEnLaFILBo

f FILBogota

@FILBogota

@FILBogota



REVISTA

# Educación y Cultura

Los esperamos del 25 de abril al 6 de Mayo  
en el Pabellón 6 Piso 2 stand 313 conozca  
nuestras ofertas y promociones

**60** **fecode**  
años de lucha **fecode**  
Por la vida, la educación pública, los derechos del magisterio y de los colombianos.



# La balada de Buster Scruggs

Comentario desde una experiencia pedagógica



## Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" [tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com](http://tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com)

A mediados de Marzo de 1997, como actividad integral de un proyecto en educación para la democracia, dos profesores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, fueron convocados por los docentes del Colegio Luis Alberto Acuña, de El Olival (Santander), para resolver en campo sendos temas de urgencia. El primero fue atendido por el doctor Armando Moncada quien tuvo que abrir el espacio de interlocuciones entre las directivas de dicho Colegio que exigían el cumplimiento de los horarios de ingreso a la Institución a las 7:00 a.m, con algunos estudiantes que –según decían– para llegar a su Institución debían cubrir distancias considerables, desplazándose por caminos de herradura y canastas colgantes de cable para atravesar quebradas y abismos. Moncada logró que las Directivas del Colegio aceptaran la invitación de

los estudiantes para ir de paseo el día sábado a una de esas veredas. Resultado: los estudiantes organizaron competencias por etapas para recorrer en equipos conformados por profesores y estudiantes, en los cuales la autoridad se fue invirtiendo poco a poco y fueron estos últimos quienes terminaron guiando a sus profesores por entre los pasos menos peligrosos y más rápidos para tratar de llegar a tiempo para degustar un sabroso almuerzo regional al final del camino. Como anécdota, todos reían al final por cuanto el Rector se negó a subirse al cable para atravesar un abismo de aproximadamente 50 mts de altura, por lo cual tuvieron que llevarle su almuerzo hasta el sitio de su negativa. Moncada se enorgulleció por su demostración de que el orden de la vida prima sobre el orden ficticio de la Institución. Por otra parte, la más joven integrante del equipo

profesoral, la Licenciada en Lenguas Modernas, Señora Nohora Gómez Villamarín, tuvo que atender el clamor de la profesora de Literatura quien pedía su ayuda para hacerles accesibles a sus estudiantes los conceptos de Lírica y Épica. La profesora Nohora se inventó una visita al viejo cementerio de la localidad y allí dividió el total de estudiantes y profesores acompañantes en dos grupos a quienes les pidió que se desplazaran por entre las ruinas de columnatas, lápidas y montones de tierra hasta encontrar un nombre cualquiera que les permitiera tener una imagen mental de esa persona. Una vez sensibilizados, cada uno de los integrantes debía escribir un relato imaginario en que se exaltaran, bien fuese, las acciones maravillosas de su personaje, en secuencias de arreo de ganado, peleas de gallos, enfrentamientos entre veredas de distintas tendencias políticas; mientras otros debían imaginar la vida amorosa, los contenidos sentimentales, los temores profundos de la vida, la actitud ante la muerte de su difunto imaginario y escribir un texto con esos temas. Los resultados fueron sorprendentes para las propias profesoras de la asignatura: Hubo quienes describieron con mucho ritmo las secuencias de la monta de toros cerreros y amansado de bestias corcoveando mientras los peones gritaban vivas a los jinetes y exaltaban a sus propios ancestros y linajes. Otros hablaron de la magia y el embrujamiento del amor, los dolores de la partida y la soledad que corroe las entrañas por la muerte de los padres y los hijos tan jóvenes. Lo que importó fue ver cómo brotaron con palabras nuevas y giros inesperados las grandes acciones del pasado y las emociones internas de los seres imaginarios. Todo; todo es sorprendente cuando se moviliza la imaginación pedagógica.

Así se removió mi mundo cuando me puse frente a Netflix y decidí ver la *Balada de Buster Scruggs*. Seis relatos de aventuras del lejano oeste, con personajes medio reales y medio caricatu-

rescos, con aventuras que estallan en lo imposible cotidiano y lo evidente del absurdo. Pero este concepto, en las reflexiones sobre el gusto y lo bello, es patrimonio del teatro. Hay una estética del absurdo, como lo recrearon Samuel Becket, Eugenio Ionesco, Fernando Arrabal y otros autores teatrales y luego lo desarrolló Martin Esslin en un precioso libro que lleva este título: *El teatro del absurdo*. Para abreviar, referiré su reflexión a la obra “Esperando a Godot”, de Beckett. Durante dos horas, sus únicos personajes, Wladimiro y Estragón, sin hacer otra cosa, aguardan la llegada de alguien que ha de venir en algún momento; matan el tiempo entre la esperanza, el escepticismo y el aburrimiento. Nada sucede, nada tiene sentido, no hay ni presente ni futuro. Se trata de un gran truco de circo que no va para ningún lado. La comunicación es superflua y constantemente regresiva aguardando la llegada de Godot que nunca viene. Es la caricatura de esperar. Nadie llega, nadie más entra en escena, los dos viven al borde de la desesperanza sin exaltarse. Ciento veinte minutos de conversación vacía parodian la intrascendencia de la vida, el sinsentido y la desgracia de la ilusión. Este tipo de rebeldía contra la cotidianidad puede suceder en el teatro porque cada metáfora en las tablas está ligada a la experiencia profunda de la vida, pero el cine es muy distinto después del llamado Expresionismo Alemán de los años veinte: cada relato se dirige a un espectador que paga para que los cineastas lo entretengan con un relato que sea congruente con su realidad cotidiana. La emoción cinematográfica parece venir de la implicación del público con la historia que se desarrolla ante su vista.

En los seis relatos de *La balada*, sus personajes e historias responden a los clichés ya sea del vaquero asesino y cantor, quien mata apuntando su arma con la ayuda de un espejo; del asaltante de bancos en el lejano oeste que termina sus días en la horca, del viejo buscador de oro que se impone

al codicioso que quiere despojarlo de su veta recién descubierta; del cirqueo que vive de explotar a su personaje y es capaz de cambiarlo por una gallina inteligente; de la heroína trágica de la caravana de carretas que se dirige a tierras desconocidas para los viajeros pero pobladas por aborígenes que las defienden a tiros y gritos de apaches, etc. Ocurre, sin embargo, que cuando el espectador ha caído presa del truco narrativo, se despeña por una solución absurda: el héroe del revólver es vencido y su espíritu sale volando hacia el cielo cantando su moraleja; el asaltante de bancos, derrotado por un viejo banquero que se resguarda tras una armadura metálica hecha con ollas, tapas y otros elementos de cocina, es llevado a la horca donde enamora con su última mirada a una joven espectadora del macabro espectáculo; el viejo minero resucita luego de ser eliminado a tiros y se venga de su asesino ante la presencia cómplice de un venado y una lechuza. Seis desenlaces al cual más absurdos.

Estaría encantado de acompañar a todos los grupos de profesores y estudiantes para intervenir con preguntas a los profes de filosofía sobre el sentido de la vida y de la muerte, sobre la existencia humana, sobre la maldad, sobre los anhelos, sobre la vida después de la muerte; o a los de literatura sobre las narrativas europeas escritas después de la segunda guerra mundial. Qué tal la lectura comparada de Camus y Sartre por una parte, con la de Faulkner y Steinbeck por otra, y la de Rulfo y García Márquez para cerrar una trilogía. Habría de ser una experiencia inolvidable, como fue la que compartimos con profesores y estudiantes del Colegio de El Olival. Pero lo más gracioso de todo sería explorar con ellos la relectura de los comics de vaqueros de los años 1950's: Roy Rogers, Red Rider, Cisco Kid, etc. Sería inolvidable el aburrimiento al ver alguna película de esos vaqueros matones de la época y compararlo con las que hoy hacen carrera en las producciones televisivas sobre narcos y asesinatos. Para reventarse de la risa.





## 78 QUÉ LEER

### Adios a la universidad

**Autor:** Jordi Llovet  
**Editorial:** Galaxia Gutenberg  
**Páginas:** 273  
**ISBN:** 9788481099157  
**Precio:** \$69.900



Este libro narra las experiencias vividas por el autor a lo largo de una vida universitaria de cuarenta y tres años, empezada como estudiante en 1965 y terminada como catedrático, de forma prematura, en 2008: un plan de prejubilación pensado por las autoridades de la Universidad de Barcelona terminó por convencer al autor de la idoneidad de acogerse al mismo, algo que quizá no hubiese hecho si las circunstancias de la vida académica que se explican en el libro no le hubiesen invitado a tomar dicha decisión. A lo largo de todos estos años, el autor ha vivido experiencias y momentos de una gran belleza, de provecho y de mucha dignidad, pero también ha vivido otros que caen de lleno en el malestar y en la consternación, cuando no en el horror. El autor procurará que todas y cada una de las situaciones narradas vengan acompañadas de una reflexión ora pedagógica, ora política, y también moral, para hacer que este libro sea útil a las generaciones presentes de estudiantes, profesores y directores de enseñanza secundaria y de las universidades de Cataluña y de toda España, así como a las próximas generaciones de estudiantes de Humanidades, que el autor ya empieza a compadecer. El título del libro se refiere a dos cosas: al adiós del autor a la universidad como catedrático en activo, y a aquello que se apresura en calificar como el final, acaso no definitivo, de la pujanza o crédito de las Humanidades en el seno de nuestras universidades. y sociedades.

### El lugar del pensamiento en la educación

**Autor:** Matthew Lipman  
**Editorial:** Octaedro  
**Páginas:** 151  
**ISBN:** 9788499218137  
**Precio:** \$57.000



En los textos que presentamos, Matthew Lipman propone el cultivo de la razonabilidad como camino para educar la capacidad de pensar de manera crítica, creativa y cuidadosa. Según Lipman, la filosofía es la disciplina más adecuada para hacerlo. La filosofía puede ser preventiva contra la manipulación de ideas y las actitudes dogmáticas que a menudo alimentan los conflictos violentos y la injusticia social. Por ello, consideramos que los textos aquí seleccionados son de plena actualidad y necesidad, y esperamos que den claves para fomentar el pensamiento reflexivo en las aulas. Lipman es uno de los autores que han contribuido a que instituciones internacionales como la UNESCO consideren posible y necesario potenciar el pensamiento reflexivo y el diálogo filosófico en la educación básica del siglo XXI.

### De la mano de Alicia

**Autor:** Boaventura De Sousa Santos  
**Editorial:** Siglo del Hombre Editores  
**Páginas:** 491  
**ISBN:** 9789586652056  
**Precio:** \$65.700



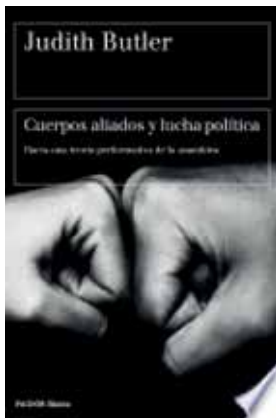
Libro fundamental de uno de los más importantes sociólogos contemporáneos. Contiene un análisis crítico del paradigma de la modernidad y del modo como se articulan los objetivos contrapuestos de la regulación y la emancipación social. Plantea propuestas muy innovadoras y radicales para repensar la sociedad y las ciencias sociales.

Las sociedades contemporáneas y el sistema mundial en general, están pensando por procesos de transformación social muy rápidos y muy profundos que ponen en tela de juicio las teorías y conceptos, los modelos y las soluciones anteriormente considerados eficaces para diagnosticar y resolver las crisis sociales. El autor hace un análisis crítico de las características básicas de este paradigma: la relación entre regulación social y emancipación social, los sistemas de poder, la distinción entre Estado y sociedad civil, a articulación entre subjetividad, ciudadanía e identidad. Hace también un análisis crítico de algunas de las instituciones centrales de la modernidad, como son los tribunales, las universidades, y la teoría que, en su entender, muestran de una mejor manera las antinomias de la modernidad y el marxismo.



### Cuerpos aliados y lucha política

**Autor:** Judith Butler  
**Editorial:** Paidós  
**Páginas:** 255  
**ISBN:** 9789584258960  
**Precio:** \$53.000



Judith Butler, una de las pensadoras más audaces y radicales de nuestro tiempo, revisa el estado actual de la soberanía, la resistencia, y otras «acciones concertadas» — término acuñado por Hannah Arendt— en relación con la pertenencia política, en un ensayo que amplía su teoría de la performatividad. A raíz de las recientes protestas populares como las de la plaza Tahrir o los movimientos, la autora analiza el sentido de libertad en los distintos espacios —públicos, privados, cerrados y virtuales— y la forma en que las personas pueden llevar a cabo actos políticos más allá de lo puramente retórico... El análisis de la soberanía popular y el asambleísmo público de Butler es incisivo y exigente.

### Teichon

**Autor:** Delia Rosa Bolaño Ipuana  
**Editorial:** Caza de Libros  
**Páginas:** 112  
**ISBN:** 9789585435551



Teichon, nos cuenta la historia de una niña wayuu que se ve obligada a casarse con un hombre mucho mayor, luego de ser vendida a este por sus tíos y con la aprobación de su madre.

Teichon, que así se llama la niña, se opone a esta unión desde el principio pero sus ruegos no encuentran eco en sus seres queridos quienes, como ella, están atados a una férrea tradición donde los anhelos del individuo no cuentan.

Esta novela, escrita por Delia Rosa Bolaño Ipuana, nos desvela muchas de las obras, costumbres y creencias de la cultura wayuu, como el contenido artístico y simbólico de sus tejidos, su cercanía con la naturaleza y las relaciones entre las familias que componen dicha sociedad, entre otros. Además, la novela sirve como texto de denuncia frente a las imposiciones de una tradición y lo perniciosas que resultan para el libre desarrollo de las personas, sin desmeritar las virtudes y valores culturales que caracterizan a los wayuu.

### Descolonizar el saber, reinventar el poder

**Autor:** Boaventura De Sousa Santos  
**Editorial:** Trilce  
**Páginas:** 112  
**ISBN:** 9789974325463  
**Precio:** \$30.000



En el presente Boaventura de Sousa Santos identifica algunas de las dificultades o dilemas de la teoría crítica desarrollada dentro de la tradición occidental, que durante mucho tiempo tuvo al fin del capitalismo como referente de las luchas contra la opresión y la exclusión. En las últimas décadas, sostiene el autor, estas luchas han contribuido a ampliar el campo político, y el fin del capitalismo ha pasado a articularse con el fin del sexismo y del colonialismo. De Sousa Santos defiende que la epistemología occidental dominante fue construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista y se asienta en un “pensamiento abismal”.



Crr 14A # 70A - 69

Teléfonos : 2173097 - 3123253516

alejandria.libreria.distri@gmail.com

# Guía para la presentación de artículos

## Guía para la presentación de Artículos de divulgación

*Extensión máxima:* 2.500 palabras en word.

*Estructura:* Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

**Clases de artículos.** Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

## Guía para la presentación de Artículos de Investigación

**Características técnicas de los artículos.** Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición [www.apa.org](http://www.apa.org)). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

**Clases de artículos.** deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

**1- Artículo de informe de investigación.** Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

**2- Artículo de reflexión investigativa.** Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**3- Artículo de revisión.** Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

**4- Artículo breve de investigación.** Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

### Forma y preparación del artículo

**Título** del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

**Autor o autores** con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

**Naturaleza del artículo:** clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

**Palabras clave:** Estandarización por tesauros

**Resumen** hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

**Introducción, cuerpo del artículo** deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

**Las referencias bibliográficas,** según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico [revistaeducacionycultura@fecode.edu.co](mailto:revistaeducacionycultura@fecode.edu.co).

# Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras  
Filiales a Nivel Nacional

**Arauca - Arauca**  
ASEDAR  
Calle 19 N° 22-74  
Celular: 3203997736  
Teléfono: (097) 8850981

**Armenia - Quindío**  
SUTEO  
Carrera 13 N° 9-51  
Celular: 3128710280  
Teléfono: (096) 7369060

**Bucaramanga - Santander**  
SES  
Carrera 27 N° 34-44  
Celular: 3164734165  
Teléfono: (097) 6341827-6342748-  
6348008

**Barranquilla - Atlántico**  
ADEA  
Carrera 38B N° 66-39  
Celular: 3205670736  
Teléfono: (095) 3607683  
Bogotá

**ADE**  
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE  
Celular: 3153678897  
Teléfono: (091) 3440742  
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR  
Teléfono: (091) 2890266-2898908

**ADEC**  
Calle 22F N° 32-52  
Celular: 3103415277  
Teléfono: (091) 3440862-3680284

**USDE**  
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10  
Celular: 3206928763  
Teléfono: (091) 3348826-2814552

**Cali - Valle**  
SUTEV  
Carrera 8 N° 6-38  
Celular: 3168846926  
Teléfono: (092) 8801008-8841949-  
8802936

**Cartagena - Bolívar**  
SUDEB  
Calle del Cuartel N° 36-32  
Celular: 3153580652  
Teléfono: (095) - 6642517

**Cúcuta - Norte de Santander**  
ASINORT  
Avenida 6 N° 15-37  
Celular: 3164245035  
Teléfono: (097) 5723384-5722899-  
5723922

**Florencia - Caquetá**  
AICA  
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella  
Celular: 3118482756  
Teléfono: (098) 4354253-4354254-  
4346152

**Ibagué - Tolima**  
SIMATOL  
Avenida 37 Carrera 4 Esquina  
Celular: 3176595853  
Teléfono: (098) 2646913-2651899

**Leticia - Amazonas**  
SUDEA  
Carrera 9 N° 14-32  
Celular: 3112054247  
Teléfono: (098) 5924247

**Manizales - Caldas**  
EDUCAL  
Calle 18 N° 23-42  
Celular: 3104551714  
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

**Medellín - Antioquia**  
ADIDA  
Calle 57 N° 42-70  
Celular: 3217630732  
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

**Mitú - Vaupés**  
SINDEVA  
Carrera 12 N° 15-17  
Celular: 3107987153  
Teléfono: (098) 5642263

**Mocoa - Putumayo**  
ASEP  
Carrera 4 N° 7-23  
Celular: 3112877181  
Teléfono: (098) 4204236-4295968

**Montería - Córdoba**  
ADEMACOR  
Calle 12A N° 8A-19  
Celular: 3108829773  
Teléfono: (094) 7865231-7835630-  
7836918

**Neiva - Huila**  
ADIH  
Carrera 8 N° 5-04  
Celular: 3142434197  
Teléfono: (098) 8720633-8713468-  
8716106

**Pasto - Nariño**  
SIMANA  
Carrera 23 N° 20-80  
Celular: 3162398622  
Teléfono: (092) 7210696-7213789

**Pereira - Risaralda**  
SER  
Calle 13 N° 6-39  
Celular: 3155385316  
Teléfono: (096) 3251807-3355458

**Popayán - Cauca**  
ASOINCA  
Calle 5 N° 12-55  
Celular: 3166936478  
Teléfono: (092) 8220835-8240793

**Puerto Carreño - Vichada**  
ASODEVI  
Carrera 10 N° 19-71  
Celular: 3107857471  
Teléfono: (098) 5654213-5654717

**Puerto Inirida - Guainía**  
SEG  
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertín  
Celular: 3208461986  
Teléfono: (098) 5656063

**Quibdó - Chocó**  
UMACH  
Carrera 6A N° 26-94  
Celular: 3104691151  
Teléfono: (094) 6710596-6711769-  
6710769

**Riohacha - Guajira**  
ASODEGUA  
Calle 9 N° 10-107  
Celular: 3157244365  
Teléfono: (095) 7285061-7285062-  
7288995

**San Andrés Islas**  
ASISAP  
Carrera 3 N° 6-25  
Celular: 3156805671  
Teléfono: (098) 5123829-5128676

**San José del Guaviare**  
ADEG  
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro  
Celular: 3134778973  
Teléfono: (098) 5840327

**Santa Marta - Magdalena**  
EDUMAG  
Carrera 22 N° 15-10  
Celular: 3135239242  
Teléfono: (095) 4347701

**Sincelejo - Sucre**  
ADES  
Carrera 30 N° 13A-67  
Celular: 3126223630  
Teléfono: (095) 2820352-2815582

**Tunja - Boyacá**  
SINDIMAESTROS  
Carrera 10 N° 16-47  
Celular: 3108088424  
Teléfono: (098) 7441546-7422055-  
7441549-7441545

**Valledupar - Cesar**  
ADUCESAR  
Calle 16A N° 19-75  
Celular: 3157227826  
Teléfono: (095) 5713516-5703915

**Villavicencio - Meta**  
ADEM  
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro  
Celular: 3102800122  
Teléfono: (098) 6615558-6624551

**Yopal - Casanare**  
SIMAC  
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3  
Celular: 3132411688  
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

# Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

## Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

## Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006