

Revista

No. 129

EDUCACIÓN



FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE DICIEMBRE DE 2018



EDUCACIÓN RURAL: MÁS ALLÁ DE LOS MODELOS



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

Más de 30 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

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - 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 vehiculos
- 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:
LM ASEGURAMOS

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 VITALICO.

RED DE OFICINAS

Manizales / Caldas Ed. Principal Ed. Don Pedro Páez 11 Cra. 23 No 25 - 51 Tels.: (01) 884 80 89 - 880 90 35 Cel.: 320 721 93 19	Manizales / Caldas Ed. Sector El Cable Ed. Sector Páez 1113 Cra. 23 No 62 - 18 Tel.: (01) 884 80 89 Cel.: 310 543 25 40	Aguachica / Cesar Calle 5 No 05-19 Centro Tel.: (01) 565 58 18	Apartadó / Antioquia Ed. Centro Empresarial Vireo Plaza Dagoberto 100 No 105A - 52 L. 280 209 Tel.: (41) 828 16 88 Cel.: 314 743 80 57	Arauca / Arauca Calle 10 No 21 - 03 Tel.: (01) 695 03 57 Cel.: 312 293 88 18	Archipiélago de San Andrés Av. Providencia No 1 - 25 Centro Comercial New Point L. 118 Cel.: 311 437 94 87	Armenia / Quindío Ed. Suramericana Of. 302 Calle 19 No 14-17 Tel.: (01) 724 22 25 Cel.: 312 240 73 04	Barranquilla / Atlántico Torre Banco de Occidente Cra. 52 No 74 - 56 Pto 4 Of. 608 Tel.: (01) 250 88 35 Cel.: 314 881 52 88
Bogotá D.C. Centro Empresarial Simón Bolívar Plaza Ed. 3015 Av. Calle 26 No 850 - 33 Módulo 3 Tel.: (01) 430 94 92 Cel.: 318 250 29 42	Bucaramanga / Santander Ed. Faro Centro Empresarial Of. 402 Cra. 34 No 51 - 68 Tel.: (01) 631 46 36 Cel.: 314 861 20 22	Cali / Valle del Cauca Calle 20 Norte No 89 - 20 L. 2 Ed. Residencial Santa Mónica Tel.: (01) 620 47 76 Cel.: 314 861 32 79	Cartagena / Bolívar Cuenta Avenida Calle 28 No 25-13 Of. 1284 Edificio BR Tower Business Barrio Manga Cel.: 314 770 04 48	Caucaia / Antioquia Cra. 20 No 23-41 Plaza Comercial San Lucas Plaza - L. 100 Barrio Las Gaviotas Tel.: (41) 839 03 37 Cel.: 321 313 9029	Cúcuta / Norte de Santander Avenida 25 No 12A-41 Urbanización Quinta Vela Barrio Coedus Tel.: (01) 809 17 86 Cel.: 318 206 77 41	Ibaqué / Tolima Cra. 5 No 41-16 Of. 1309 Ed. Torre P25 Barrio La Merced Tel.: (01) 421 51 35 Cel.: 312 421 51 35	Iniridá - Guanía Calle 10 No 8-15 Barrio La Esperanza Tel.: (01) 565 7044
La Dorada / Caldas Cra. 3 No 12-27 Centro Ed. El Centro Tel.: (01) 809 14 04 Cel.: 318 298 31 82	Medellín / Antioquia Ed. Los Cantos Interior B08 Calle 53 No 47 - 59 Tel.: (01) 514 23 21 Cel.: 320 679 66 38 - 312 793 88 48	Mocoa / Putumayo Cra. 8 No 17A-40 Av. Colombia Cd. Julio Ibáñez P. 2 Tel.: (01) 420 47 60 Cel.: 313 404 35 78	Montería / Córdoba Ed. Centro 26 Calle 25 Carrera 4 y 5 No 9-22 Local 1-04 Cel.: 314 881 16 53	Neiva / Huila Calle 10 No 5-14 L. 1 B. Guinard Tel.: (01) 879 52 41 Cel.: 312 56270 00	Pasto / Mariño Calle 10 No 24-52 Of. 301 Ed. Bancolombia Tel.: (01) 729 09 43 Cel.: 314 611 14 90	Pereira / Risaralda Av. 30 de Agosto No 46 - 32 L. 1 Ed. Bancolombia Tel.: (01) 329 24 98 Cel.: 321 790 42 83	Popayán / Cauca Ed. El Anillo Of. 201 Cra. 13 No 4 - 14 Tel.: (01) 630 02 95 Cel.: 321 718 64 73
Quibdó / Chocó Calle 30 No 5-29 P. 1 Ed. Centro Comercial Tel.: (01) 670 81 05 Cel.: 311 848 8729 Línea Nacional: 01 8000 46 1212	Riohacha / Guaviare Ed. Las Delicias L. 4 Av. 1a No 11 - 105 Tel.: (01) 421 728 36 38 Cel.: 314 861 44 96	Santa Marta / Magdalena Calle 24 No 3-95 Of. 1108 S&B Banco de Bogotá Tel.: (01) 421 13 90 Cel.: 310 474 67 48	Sincelejo / Sucre Ed. Centro Comercial y Profesional 1-35 Cra. 21 No 16-11 Tel.: (01) 201 05 29 Cel.: 313 399 55 25	Tunja / Boyacá Ed. Banco del Estado Of. 201 Calle 10 No 11 - 22 Tel.: (01) 744 39 18 Cel.: 314 881 44 58	Vallidupar / Cesar Ed. Miravalle Plaza Pto 2 L. 202 Calle 10 No 11A - 56 Tel.: (01) 840 53 61 Cel.: 314 881 45 02	Villavicencio / Meta Cra. 32 No 40-09 P. 2 - Mesas Tel.: (01) 562 07 31 Cel.: 318 358 03 07	Yopal / Casanare Cra. 22 No 7-29 L. 02 Ed. Caribonero Tel.: (01) 634 88 88 Cel.: 311 404 63 90



Revista Educación y Cultura

Noviembre - Diciembre de 2019 No. 129

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores 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



Secretario 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



Marco Rojas
Corrección de estilo



Victor 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** Entrevista de la Revista Educación y Cultura a los investigadores Fernando Zamora y Adriana Mendoza
- 18** Educación rural en Colombia: Proyecciones en el marco del postconflicto
Andrea Parra Triana, Jairo Mateus Arbelaez y Zullybeth Mora Cubillos
- 23** Escuela en casa
Delia Rosa Bolaño Ipuana
- 26** La educación en la ruralidad de Bogotá: retos para el ejercicio de participación en política pública
Francy Yulieth Gómez Tocarruncho
- 29** Puente Amarillo: una propuesta educativa en contexto para la transformación social
Ana Beatriz Rinta Piñeros
- 35** Se acrecienta la crisis de la educación pública rural con el ingreso a la OCDE y el PND de Duque
Francisco Torres
- 38** Los modelos educativos flexibles para jóvenes y adultos rurales
Olga Lucía Alarcón Quintero
- 44** La(s) educación(es) rural(es) en Colombia: reseña de una deuda histórica
Sonia Liliana Vivas Piñeros
- INVESTIGACIÓN**
- 48** Experiencia metodológica en la formación de maestros rurales, desde la Escuela Normal Superior de San Bernardo Cundinamarca
Claudia Patricia Carvajal Sánchez
- INTERNACIONAL**
- 53** Vida de maestros: Freire y Jesualdo en diálogo para la emancipación
María Mercedes Vergara
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 57** El territorio y los caminos desde la escuela rural para la paz de Colombia
José Alberto Rincón Trujillo, María Nohemy Peña Buendía y Gloria María Álviz Rodríguez
- 61** Perspectivas de la Educación Rural
Stella Cárdenas Agudelo
- 66** La escuela tiene huevo: de una escuela dictatorial a una escuela de resistencia
Jeffer Harvey Molina Cabezas
- 71** La escritura de cuentos en el aula en la escuela rural
Leonardo Fabio Marín Zapata
- CULTURA**
- 75** La favorita: intrigas palaciegas y amor lésbico
Eduardo Clavijo
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

La educación rural: los maestros construyen soberanía

Como presidente de la federación colombiana de trabajadores de la educación FECODE, tengo que denunciar la ofensiva publicitaria que se ha venido agenciando desde el partido mayoritario de gobierno, para desprestigiar a la mayor federación sindical del país, que cuenta hoy con más de 300.000 maestros afiliados que desempeñan su abnegada labor manteniendo la educación pública y ejerciendo con dignidad su profesión al servicio del país, por todas las regiones de la geografía nacional.

Un ejemplo fehaciente de este trabajo es la entusiasta acogida que el tema de la educación rural ha tenido para esta edición a cuya convocatoria llegaron 36 colaboraciones desde los más diversos lugares: Guaduas, Cali, Bogotá, Restrepo, Sesquilé, Guajira, SanBernardo, Neiva, Manizales, Chita, Ibagué, Yumbo, El Rosal, Pereira, Sumapaz, Yopal, además de los aportes de los investigadores...de tal manera que llevaron al Comité Editorial a tomar la decisión de hacer dos ediciones sobre el mismo tema para reconocer esta cartografía de la situación de la educación rural y recoger las experiencias de aula que están diciendo para qué, cómo y qué es lo que se enseña en los lugares apartados de la cabecera municipal, la mal llamada educación rural.

Son muchas voces de experiencias de aula, que maestros en forma colectiva, vienen sistematizando para cumplir con los fines de una educación integral, vinculando a los padres de familia, llevando la escuela a la casa, trabajando por proyectos, enseñando desde problemas y preguntas, formando en el espíritu científico, elaborando puestas en escena desde el trabajo interdisciplinario, evaluando de manera formativa y por procesos, adaptando el currículo a la cultura regional, reconstruyendo tejido social, haciendo de la escuela un espacio para la democracia. Estos artículos dan cuenta de un maestro empoderado como líder institucional que apoya procesos sociales y comunitarios y que muchas veces tiene que soportar la inclemencia del tiempo, las carreteras en mal estado, las lejanías de la escuela y la mala alimentación de los niños, la falta de luz eléctrica y la ausencia de internet pero que ejerce soberanía y marca territorio de conocimiento, de formación en valores, de desarrollo de capacidades estéticas, en niños vulnerables y marginados.

En esta edición se deja claro que no existe una política pública de educación rural y que la conceptualización misma de este campo de formación, ha estado siempre desdibujado y enrarecido por visiones reducidas a la instrucción para las labores del campo y no a la formación integral, como conviene al ciudadano que tiene derecho a la educación para el disfrute del patrimonio cultural de la humanidad.

El análisis de los Programas de educación rural, revelan enfoques asistencialistas, impuestos desde las prescripciones del nivel central, disfrazados de una retórica desde modelos flexibles sin profundidad pedagógica ni lineamientos didácticos contextualizados en la cultura local sino repetitivos y memorísticos como conviene a los intereses del mercado para la preparación en competencias laborales y técnicas, lo que quiere decir que desde el MEN se reproduce el modelo hegemónico y neoliberal que se tiene para la educación urbana. Situación más aguda cuando tampoco en el Plan Nacional de Desarrollo se aseguran recursos para su correcta financiación o al menos para cumplir los compromisos de los acuerdos de la Habana.

Tenemos entonces un acumulado de experiencias, que muestran como a pesar de estos vacíos en política pública, existen muchos maestros que desde su territorio precario y con profundas desigualdades sociales, vienen resistiendo con imaginación y creatividad para una educación en contexto que utiliza la riqueza cultural y las capacidades de los niños para asegurar una educación como derecho ciudadano.

¿No es esta la mejor respuesta a quienes quieren hacer de la escuela un espacio de reproducción de los dogmas del neoliberalismo y del maestro un aplicador sumiso de paquetes instruccionales impuestos desde el partido mayoritario en el poder?

Nelson Javier Alarcón Suárez
Presidente de FECODE

En defensa de la educación rural y campesina

La presente y la siguiente edición de la Revista Educación y Cultura, tienen como tema central la educación rural y campesina. La diversidad de tópicos que abordan sus artículos, reflejan la idoneidad de los autores, en su mayoría educadores de aula que diariamente desarrollan proyectos y sistematizan su experiencia, aportando también teóricamente y ratificando de manera contundente el alto grado de comprensión del Magisterio sobre lo que debe ser una política educativa pública avanzada.

El Magisterio, liderado por FECODE, logró conquistar importantes avances en la Ley General de Educación en 1994, en una histórica batalla que libró durante cinco semanas en 1993, inspirada por el Movimiento Pedagógico enriquecido desde hace una década. Sin embargo, desde la promulgación de la ley 115 de 1994, el establecimiento inició un hostigamiento permanente para impedir materializar lo alcanzado, especialmente mediante los regresivos actos legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007 y, su reglamentaria ley 715 de 2001, que se constituyeron en una contrarreforma y, peor aún, lograron asfixiar presupuestalmente la educación de los 1.101 municipios de Colombia.

El capítulo 4° de la Ley General de Educación, dedicado a la Educación Rural y Campesina, no fue la excepción en el proceso de debilitamiento de la educación pública, en éste caso, doblemente castigada por su condición de periferia. La brutal “racionalización” del gasto, que en década y media le suprimió 172.5 billones a la inversión social, de los cuales 97 billones de pesos eran de educación¹, derivó en dramáticas condiciones de abandono estatal, en un irregular y destaralado transporte, en una humillante alimentación escolar, de la cual terminaron nutriéndose los carteles de la corrupción y, en precarias condiciones de infraestructura, mientras que se embolatan el par de billones destinados para tal fin y, los maestros y maestras terminan aportando parte de sus menguados salarios, en las colectas organizadas por la comunidad, para construir aulas básicas.

A lo anterior se sumó la imposición de absurdos “parámetros” neoliberales que obligan en las más apartadas regiones, a tener un mínimo de 20 niños o niñas para abrir un curso de preescolar, 25 en primaria y 28 en secundaria que, si no fuera por la resistencia de las comunidades, la desaparición de las escuelas sería un hecho. Y, por si fuera poco, derribaron del decreto 707 de 1996, reglamentario de la Ley 115 de 1996, endureciendo las condiciones laborales al suprimir los reconocimientos para quienes se decidían a desarrollar la labor pedagógica en los mencionados territorios. Mientras que el decreto 521 de 2010 se convirtió en burla.

La otra razón del fracaso neoliberal en la educación rural, es el desconocimiento del magisterio en la construcción de política pública. Le suprimieron a las Juntas de Educación la función de definir las zonas rurales, de difícil acceso, vulnerables, mineras y de inseguridad; procedieron al

desfiguramiento de los foros educativos nacional, departamentales y distritales de educación, impidiendo que la comunidad debata la política pública como lo establece la Ley de 115 de 1994 y, en las Mesas de Educación Rural a nivel nacional y local, el principal ausente en las definiciones es el Magisterio. El colmo corre por cuenta de la Mesa de ruralidad de Bogotá, a la cual dejaron de invitar a los delegados de los colegios, convirtiéndola en una junta de contratistas y funcionarios, en una ciudad a cuyo Alcalde se le estaba “olvidando” incluir el 70% del territorio, el cual es rural, en el Plan de Desarrollo.

El derecho a la educación en Colombia, exige dos condiciones insustituibles pero que, en el caso de la educación rural, son de mayor urgencia², la primera es el aumento de los recursos, es decir la financiación estatal y adecuada y, la segunda, la completa terminación del conflicto armado. Ni lo uno ni lo otro, hace parte de las preocupaciones centrales del proyecto de Plan Nacional de Desarrollo –PND-. Al igual que la educación, la paz está desfinanciada. Aterra la diligencia del actual mandatario para preparar una reforma constitucional para hacer trizas los Acuerdos de Paz y una absoluta falta de voluntad política para presentar el acto legislativo que garantice los recursos suficientes para educación, salud, agua potable y saneamiento básico en el más de un millar de municipios de país.

No sobra recordar que el escenario principal del conflicto armado se desarrolló en los territorios rurales con sus horrores y terribles consecuencias en los niños, niñas, jóvenes, padres, madres, educadores y demás trabajadores.

El fortalecimiento de la educación rural y los demás niveles y modalidades educativas hacen parte de nuestro Pliego de Peticiones, antítesis del Proyecto del PND, pero sobre todo concibe a la escuela como territorio de paz.

En el marco de celebración de los 60 años de FECODE y de la movilización social por el derecho a la educación que lidera, desarrollaremos una firme defensa de la libertad de cátedra, la convocatoria al III Congreso Pedagógico Nacional para el 2020 y el fortalecimiento del papel cardinal de la Revista Educación y Cultura como referente de la comunidad educativa y académica del país. Adicionalmente, publicaremos todas las ediciones en versión digital y realizaremos una previa y amplia convocatoria de cada número para enriquecer sus contenidos, como hicimos en esta ocasión con excelentes resultados.

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

1 Ph D. Ilich León Ortiz, La Financiación del Derecho a la Educación. La Necesidad de una Reforma Constitucional. Enero 17 de 2019.

2 “La nación gira cerca de \$80.000 año por estudiante”. Ángel Pérez, Revista Dinero, 2018.

Bogotá

Género, inclusión e igualdad: un debate para la lucha sindical organizada



Por: **María Eugenia Londoño**

“El viejo mundo de los sentimientos y los pensamientos ha comenzado a tambalearse.

Los viejos lazos sociales se están enredando y rompiendo.

Y tendemos hacia una nuevas relaciones ideológicas entre hombres y mujeres”.

(Artículo ‘Lenin sobre la cuestión femenina’, 1920).

Con una amplia representación de las regiones, la Internacional de la Educación en cabeza de Gabriela Sancho, la senadora Aída Abella representante de la bancada alternativa, el Comité Ejecutivo de FECODE y destacadas panelistas para el debate, culminó el pasado 16 de febrero el I Seminario Nacional de la Secretaría de género, inclusión e igualdad, en la que se hizo un riguroso análisis de la coyuntura nacional que orientará la planeación y ejecución de las acciones de las secretarías a nivel nacional, cuya bandera principal es la defensa irrestricta de la educación pública estatal como derecho, en el marco de las acciones políticas y sindicales que FECODE adelanta con un enfoque de género y de lucha clasista. El seminario tuvo como objetivo fortalecer el plan de trabajo que retome, organice y dirija los esfuerzos que ha venido realizando la federación hacia la consecución de resultados concretos que permitan la igualdad de participación y toma de decisiones de los maestros, maestras y dirigentes en el accionar sindical; en tal sentido, es importante resaltar la invaluable labor que adelanta la secretaria de género, inclusión e igualdad, toda vez que el 74% del magisterio es conformado por mujeres. Éste seminario, es el ejercicio inicial que pretende reactivar el trabajo del equipo nacional de género, articulando el proceso tanto a las dinámicas propias de las filiales, como a las comunidades educativas y los diferentes sectores políticos del país, fortalecer la formación sindical y de género a nivel nacional que permita dar la discusión y educar desde y para las regiones.

En este primer seminario se contó con la presencia de la Internacional de la Educación, no sólo para acompañar y aportar a la reactivación del trabajo en la secretaría; también con el fin de contextualizar el objetivo de la IE y presen-

tar el trabajo y proceso de implementación de la Red de trabajadoras de la educación de la IE; allí Gabriela Sancho planteó su función centrada en facilitar herramientas político organizativas a sus sindicatos afiliados para fortalecer las estructuras internas, mientras se genera espacios de trabajo articulado a nivel nacional, subregional y regional. Por su parte la “Red de trabajadoras de la Educación de la internacional para América Latina y Política de Igualdad” permite la formación permanente para la acción articulada de mujeres e incide en estrategias políticas de los sindicatos materializando su participación efectiva por medio de la formación para lograr una mujer con conciencia de género en el marco de la lucha de clases, feminista, reconociendo que las realidades entre mujeres y hombres son distintas y que articule la lucha desde una perspectiva de género.

Ante esta apuesta de la IE, es preciso partir de la premisa respecto de la desigualdad de condiciones que históricamente han vivido las mujeres; así lo planteó la secretaria de Género, inclusión e igualdad, María Eugenia Londoño quien en su conferencia ratificó la comprensión que realiza la federación, frente a la lucha de género que está directamente relacionada con la lucha de clases; ésta tiene un fondo político de contradicciones a la orden del capitalismo como sistema económico imperante; ejemplo de ello es la educación en la que se prioriza la eficiencia, es decir, hacer más con igual o menor inversión, las restricciones en materia de política social, la extracción minera sin contemplar impacto ambiental, la venta paulatina de las empresas públicas etc. El capitalismo arrolla toda política que intente salir de su esquema; en tal sentido, se hace necesaria una posición crítica de Fedode en el marco de la lucha de la clase obrera y trabajadora, que realice una lectura de las múltiples formas de resistencias en la apuesta por la consecución de la democracia, las reivindicaciones políticas, sociales, económicas y plantear el enfoque de género como un imperativo en ésta labor, entendiendo que los roles e inequidades entre hombres y mujeres no son fruto de factores biológicos y naturales, sino una construcción social e histórica, y en ésta línea fortalecer el proyecto Lärarförfundet brindando condiciones reales para que las maestras participen activamente en la vida sindical.

Como grandes conclusiones del encuentro, se plantearon líneas generales de trabajo desde las regiones, en el marco del plan de acción aprobado por el comité ejecutivo; la conformación del equipo nacional de Género, inclusión e igualdad; la apuesta para que la secretaria logre trascender más allá de un ejercicio estético de reconocimiento a la mujer y reivindique la responsabilidad del modelo económico imperante en la segregación de la mujer, en tanto las lógicas del capitalismo determinan clases que limitan los ejercicios de participación, de paridad, de acción colectiva y de la mujer en los diferentes escenarios políticos sociales, económicos y por ende sindicales, allí es preciso resaltar que la lucha de clase contiene la lucha de la mujer en tanto reivindica su condición proletaria, trabajadora.

Bogotá

V Congreso Nacional y X Encuentro Nacional sobre enseñanza de la biología y la educación ambiental



Marzo 4 de 2019

Damos a conocer la primera circular del V Congreso nacional de investigación en enseñanza de la biología y X Encuentro nacional de experiencias en enseñanza de la biología y la educación ambiental “La enseñanza de la biología y la educación ambiental: Perspectivas contemporáneas, hacia la construcción de una identidad latinoamericana”, que se llevará a cabo del 9 al 11 de octubre de 2019 en la ciudad de Bogotá. El límite para el envío de escritos es el 15 de abril de 2019 y la publicación de resultados será el 15 de mayo de 2019.

El evento convoca a profesorado de Biología y Educación Ambiental de los diferentes niveles educativos, estudiantes de pregrado, estudiantes de postgrado en educación en ciencias, representantes de facultades con programas en el campo de la enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental, redes del profesorado de ciencias y otros profesionales relacionados con este campo de conocimiento. Este incluirá conferencias centrales, paneles, talleres, simposios, entre otras actividades.

El objetivo de estos espacios es aportar elementos de discusión y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Biología y la Educación Ambiental en diversos contextos sociales, culturales y naturales propios de Latinoamérica.

Cali

I Cumbre de Facultades de Educación



Objetivos y áreas temáticas

Analizar de manera crítica los desarrollos, certezas, distancias y entrecruzamientos en los procesos de formación de formadores en el contexto educativo colombiano y latinoamericano.

Socializar experiencias pedagógicas y de investigación en los diferentes territorios, que permitan significar los sentidos de formación de maestros en Colombia.

Reflexionar críticamente sobre las implicaciones de las reformas establecidas por el Estado en el sistema de educación que afectan el desarrollo de la formación y ejercicio profesional docente y con ello asumir posturas académicas y políticas sobre la formación docente que responda al contexto del país

Posicionar el lugar de ASCOFADE y otros organismos académicos y gremiales en torno a la formación de formadores en el país con perspectiva de pertinencia social y calidad académica, reconociendo su incidencia en las políticas educativas que han orientado la formación docente.

Consolidar el compromiso y participación de las facultades de educación y unidades de formación en los procesos de desarrollo de la formación docente en el contexto prospectivo de Colombia.

Bogotá

Primer Encuentro de la Educación



Feb 14, 2019

Con el objetivo de desarrollar el pensamiento sobre lo que acontece en el contexto de la educación superior en Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional llevó a cabo con éxito el Primer Encuentro de la Educación.

En este evento se trataron temas como el programa "Generación E", la investigación y la formación, el género y la Universidad, entre otros. Además, se contó con la participación del rector de la UPN profesor Leonardo Fabio Martínez, del profesor y analista Julián de Zubiría Samper, del profesor Maximiliano Prada Dussán coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación y de la profesora Diana Acevedo, coordinadora de la Licenciatura en Filosofía e integrante de la Red de Mujeres Filósofas.

De Zubiría Samper expresó en el marco del evento que "si algo nos quedó de esta experiencia del último periodo, es que la educación llegó y se va a quedar como uno de los temas centrales en el debate, y en las elecciones de octubre estará siendo uno de los ejes de discusión nacional".

Respecto al desarrollo del paro estudiantil, el rector de la Universidad Pedagógica Leonardo Martínez Pérez explicó que "fue un aprendizaje

colectivo y social muy importante para el país y para la Universidad Pedagógica".

Diana Acevedo afirmó que "la universidad pública debe estar orientada a la transformación social", y ahondó en la importancia del rol femenino en la docencia y la universidad, entre otros temas.

Por su parte, Prada Dussán resaltó que "estamos en un momento histórico porque desde hace varios años han venido pasando cosas importantes en el país", y se refirió al panorama que le espera a la educación superior, no solamente a nivel presupuestal, sino en términos de política pública.

El encuentro fue organizado por el Doctorado Interinstitucional en Educación, la Licenciatura en Filosofía y la Representación Estudiantil ante el Consejo Superior, y se realizó el jueves 14 de febrero a las 11:00 a. m. en las instalaciones Calle 72 de la UPN.

Prensa Fecode



I Seminario Nacional de las Secretarías y Escuelas Sindicales

El Comité Ejecutivo de Fecode convocó a los directivos de los sindicatos filiales responsables de la Secretaría y/o Escuela Sindical, a participar en el I Seminario Nacional, que se llevará a cabo los días 15 y 16 de marzo.

El evento inicia con un panel de coyuntura política que realizará un análisis del Plan Nacional de Desarrollo. Así mismo, desarrollará una conferencia Sistema General de Participaciones y Conversatorio Historia del Sindicalismo en Colombia; luego, socializará el Plan de Acción de FECODE y el Plan de Trabajo de la Escuela Sindical.

De esta manera, este encuentro permitirá a las Secretarías de organización y/o escuelas de formación de todas las sindicales filiales de Fecode, coordinar el Plan de Trabajo Nacional de Fecode durante el 2019 con los de las Regionales.

Tras el cambio del Comité Ejecutivo, el nuevo director de la Escuela Sindical de Fecode es el profesor William Barón. Por eso, esta reunión será clave para definir la continuidad y el nuevo proceso de formación sindical nacional en Fecode dirigido a los docentes afiliados en el país.

Encuentro de Secretarías de Salud y Prestaciones Sociales de Fecode

El Encuentro Nacional de Secretarías de Salud y Prestaciones Sociales de Fecode tendrá lugar el 21 de marzo, a partir de las 8:00 am. Participarán los responsables de las Secretarías y el Comité Ejecutivo de Fecode.

Este espacio tiene como marco la grave situación que afrontan el Magisterio y sus familias en la prestación de los servicios de salud, la cual es de pésima calidad; además, por las demoras en el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales a que se tiene derecho por parte del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio –FOMAG–.

Los secretarios entregarán informes de cada región que recopilan la problemática de salud en general y los casos específicos, con nombre y apellidos, cédula de ciudadanía, celular; tratamientos, medicamentos, etc. De igual manera, los problemas sobre cesantías y pensiones, en específico, prestaciones, y dificultades de afiliación al Fondo.

Instalación de la mesa de negociación Fecode-MEN

En carta fechada el pasado 4 de marzo, el Ministerio de Educación dio respuesta a la radicación del pliego de peticiones de Fecode, presentado el pasado 14 de febrero en el marco de un Paro Nacional del Magisterio.

En esta misiva, el Ministerio cita a la comisión de Fecode a la instalación de la mesa de negociación el próximo 11 de marzo a las 7:00 am en el Centro Hotelero del Sena, en Bogotá, ubicado en la carrera 30 No. 15 – 53.

Ese mismo día, también se instalará la mesa de negociaciones del pliego estatal entre la CUT, las centrales obreras y el Gobierno Nacional, en cabeza de la Ministra del Trabajo.

La Comisión Negociadora del Ministerio estará integrada por Constanza Alarcón, viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media, quien cabe indicar será la líder de esta delegación; Heyby Poveda, Secretaria General; Camilo Gutiérrez, jefe de la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas; Luis Gustavo Fierro, Jefe de la Oficina Jurídica; Javier Medina Parra, Director de Fortalecimiento de la Gestión Territorial; y Kerly Agámez Berrío, asesora del despacho de la viceministra.

Por su parte, la Comisión de Fecode estará integrada por los ejecutivos Nelson Alarcón, Presidente; Pedro Osorio, primer vicepresidente; Martha Alfonso, Segunda Vicepresidenta; Domingo Ayala, fiscal; Luis Edgardo Salazar, Secretario General; William Velandia, tesorero; María Eugenia Londoño, Secretaria de la Mujer; Carlos Rivas, Secretario de Asuntos Jurídicos; Francisco Torres, Secretario de Relaciones Internacionales; Miguel Ángel Pardo, Secretario de Asuntos Pedagógicos; y Edgar Romero, Secretario de Deportes.

Al respecto, Fecode orienta al Magisterio estar atento y acompañar ambos procesos. Los medios de comunicación de Fecode informarán diariamente sobre los avances de estas reuniones.

Los representantes de Fecode en la mesa de negociación estatal son Fabio Herrera, Secretario de Prensa; Isabel Olaya, Secretaria de Organización Sindical; Victoria Avendaño, Secretaria de Relaciones Integremiales; y Carlos Paz, Seguridad Social.



Entrevista

de la Revista Educación y Cultura a los investigadores Fernando Zamora y Adriana Mendoza

Desde Guaduas, en la residencia del profesor Fernando Zamora, un investigador conocido, con una gran experiencia en el campo de la educación rural, con su conocimiento y sabiduría, haremos una especie de tertulia a dos voces. Aprovecharemos la presencia de la investigadora Adriana Mendoza, quien se nos ha querido unir, para dar a conocer a los maestros del país, a los lectores de la revista Educación y Cultura, los temas que consideramos más importantes para pensar, de una manera un poco más allá de las versiones ordinarias y muchas veces idealizadas con las que se está trabajando el tema de la educación rural.

Revista Educación y Cultura: *¿Qué piensan sobre las políticas públicas de educación rural en el país?*

Fernando Zamora: Debemos partir del hecho de que en realidad no hemos tenido política pública en educación rural, ni en el pasado, ni en el presente, a pesar de que por largos años, diversos sectores han solicitado y hecho propuestas, incluso se han esbozado trabajos de grupo en dirección a unas políticas públicas en educación rural. Sin embargo, tal cosa no se ha logrado o no ha tenido eco. En vez de políticas públicas en educación rural lo que hemos tenido han sido programas, proyectos, modelos, de mayor o menor alcance y más o menos cohe-

rentes con una determinada visión de la educación rural. Pero, insisto, su existencia no equivale a una política pública en esta materia, en el pasado ni en la actualidad.

No obstante, información muy reciente señala que el gobierno de Iván Duque presentará en estos días al Congreso, en su Plan de Desarrollo 2018 – 2022, una propuesta de *Política de Educación Rural* cuyo propósito sería mejorar el acceso y la calidad de la educación formal ofrecida en zonas rurales, desde la educación inicial hasta la media, específicamente a través del fortalecimiento de las Escuelas Normales Superiores, lo que considero buena idea; el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas y del programa de alimentación escolar (PAE), cuya operación ha sufrido de tantos males, y, por último, una serie de medidas para asegurar la adopción y continuidad de los Modelos Educativos Flexibles por parte de las Secretarías de Educación. Aunque a mi juicio esta iniciativa de gobierno deja de lado elementos esenciales de la educación rural, habrá que hacerle seguimiento, pues tal vez algunos de los puntos mencionados lleguen a materializarse.

R.E.C.: *Entonces ¿Qué tendría que ser una política pública?*

F.Z.: Antes de responder, quisiera detenerme en este punto, ¿por qué no hemos producido o adoptado hasta la fecha una política pública hacia la educación rural?. Yo lo adjudico a varios factores, uno de ellos, y que ha hecho parte de nuestra historia como nación, es que hay una alta subvaloración de lo rural y de lo campesino, en general, y por ende se subestima el asunto de la educación en esos territorios y para esas poblaciones, dejándolo a un lado, aplazándolo. Esa subvaloración, que es telón de fondo para otra cantidad de carencias e inequidades, diría yo, es el sustrato de naturaleza cultural que no ha permitido formular una política pública.

El segundo factor que ha intervenido es el no reconocimiento de la especificidad de lo rural, el no preguntarse

por las particularidades que tienen los diferentes contextos campesinos, el no reconocerlas. Hay una gran carencia en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que le ha llevado a eludir el debate sobre la noción misma de ruralidad y, por tanto, de la educación rural. Así, para poner un ejemplo, en el proyecto más reciente e importante que ha existido en nuestro país alrededor de la educación rural, es decir el Proyecto de Educación Rural (PER) se eludió la categoría de ruralidad, más bien se optó por una figura que llaman educación para la población rural.

...Hay una gran carencia en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que le ha llevado a eludir el debate sobre la noción misma de ruralidad y, por tanto, de la educación rural...

Con ese faltante conceptual es difícil entrar a hablar o imaginar una política pública. Al fin y al cabo, el término rural es algo que califica a la educación, que le da o debería dar una cierta identidad.

R.E.C.: *Adriana ¿tienes algo con qué complementar?*

Adriana Mendoza: Sí claro. Respecto a la cuestión de por qué no hay una política pública también hay que contemplar que es un asunto de corte económico: cuando hay una política, hay necesariamente unos recursos, independientemente del gobierno que esté, estos son respetados. Por otro lado, el tener una política pública garantizaría la continuidad de los programas educativos que se realizan en el contexto rural. Para el desarrollo de estos, debería existir un rubro ineludible que de repente el Estado no está interesado en asumir.

El hecho de que haya unos programas y no unas políticas, de alguna manera establece una irresponsabilidad por parte del estado de lo que sucede,

apoyando la idea de privatización de lo rural. El PER, al que se acaba de referir el Profesor Zamora, fue una iniciativa oficial de larga duración y, a pesar de ser auspiciado por el MEN, quienes implementaron estos programas y modelos fueron en su mayoría entidades privadas. El hecho de no ser implementados por parte del gobierno o estado, termina conduciendo a un proceso privatizado, restando responsabilidad al Estado.

R.E.C.: *Profesor Fernando ¿cuál sería la relación entre las perspectivas legales en la ley 115 y los decretos actuales*

de la educación rural? Es decir, desde el punto de vista legislativo ya Adriana nos ha dicho que realmente no hay un imperativo legal que tenga un marco general, blindado por los distintos gobiernos, lo cual explicaría por qué no hay una política pública. En términos generales ¿qué podemos exigir?

F.Z.: El abordaje de esta cuestión conecta con el tema anterior. La concepción que tácita o explícitamente adopta el MEN es tomada del DANE, quien define lo rural como aquello que no es urbano, es decir aquello situado por fuera de las cabeceras municipales. Esta perspectiva, además de simplista y dicotómica, no contribuye a comprender lo rural, solo a situarlo, lo cual nos lleva a un terreno bastante árido para fines de la educación.

De esta manera y dentro de esta mirada, la educación rural vendría a ser una suerte de sumatoria de escuelas, maestros y matrícula rural, localizados en esas porciones de territorio, nada más que eso.

Cómo pensar la educación rural cuando se le reduce a estas dimensiones? Cómo formular propuestas curriculares? Cómo centrarnos en lo que sucede en el aula y en quienes allí se encuentran, en las relaciones que allí se producen?

En segundo lugar, igualmente en un plano conceptual, hemos venido asociando en Colombia educación rural con ciertos modelos denominados flexibles, a tal punto que terminamos identificando una cosa con la otra. El PER, que no fue ni expresó una política pública sino solo un proyecto de considerable impacto y cobertura nacionales, no fue otra cosa, como señalan algunos, que un carrusel de modelos. Personalmente tengo mi opinión sobre cada uno de esos modelos, a veces favorable, otras no tanto, pero aquí no se trata de discutir acerca de eso, sino sobre el hecho de que identificar educación rural con modelos flexibles nos ha desviado del sendero que nos debería permitir abordar la naturaleza misma de lo rural, y nos puso a hablar de los modelos mismos.

Yo diría que, siempre en el escenario de una profunda subvaloración de lo rural y campesino, estos son los grandes limitantes que nos han acompañado en Colombia, y que sin proponérselo tal vez, han impedido preguntarnos por la naturaleza misma de la educación rural, lo que sin duda estaría a la base de cualquier política sobre educación rural.

R.E.C.: *¿Los modelos se convierten en una estrategia didáctica? ¿No tienen profundidad pedagógica?*

F.Z.: Si, no pasan de ahí, aunque unos ofrecen un mayor sustento pedagógico y didáctico que otros.

A.M.: En el tema de modelos flexibles, hay una relación muy importante con lo que plantea la ley 115. Esta habla de una educación campesina y plantea de alguna forma que debía haber proyectos, dinámicas, rubros y responsabilidad por parte del Estado sobre lo que se hace educativamente en los sectores rurales. Aparecen estos modelos

flexibles que, como se ha señalado antes, hacen parte del PER. Se supone que es todo un proyecto que plantea cubrir una deuda histórica de educación en los sectores rurales, no solo haciendo cobertura, sino también con los modelos que de una u otra forma plantean una metodología muy vinculada con la idea de educación para el sector productivo.

Si tu revisas la ley 115, en el capítulo 4 que habla de una educación campesina y rural, en los artículos 64, 65, 66 y 67, plantea principalmente una formación para el trabajo en el agro, y está relacionado con una población específica que es la campesina, la cual mayoritariamente se dedica y deriva su sustento de lo agrícola y lo pecuario. Se habla de una educación campesina desde una figura económica, más no desde una cultural.

Cuando se lee el título uno dice: aquí probablemente vamos a encontrarlos con unas diferencias culturales o formas sociales establecidas, pero cuando se empieza a leer el artículo, hay una brecha gigante, pues solo se centra en la producción de granjas integrales, que no está mal, pero es una mirada reducida de la cultura rural y

comunicación? Educación en el medio rural.", una extensión de lo que se plantea en las ciudades para la educación en el campo. Estos modelos no plantean propuestas pedagógicas como tales, sino una propuesta metodológica que a su vez es una estrategia de cobertura. Las empresas privadas son quienes se interesan por esta clase de proyectos; los colegios que se declaran agrícolas o agropecuarios crean convenios con el SENA para financiar los proyectos productivos. La financiación de la educación rural, me refiero de nuevo al PER, es por préstamo del Banco Mundial, con lo cual, aparte de que aumenta la deuda externa del país, la plata termina en la bolsa de las empresas privadas que son las que ofertan el ejercicio educativo. Se les llama operadores en el PER.

R.E.C.: *Muy importante esa apreciación que nos pone en el foco de la tercera pregunta. ¿Cuál sería la percepción de esos programas como el PER y ahora el Proyecto Especial de Educación Rural (PEER)? En términos de finalidad, financiación, formación.*

F.Z.: El esfuerzo más grande, más costoso, reconocible y prolongado que ha hecho el Estado para la educación ru-

...La plata termina en la bolsa de las empresas privadas que son las que ofertan el ejercicio educativo. Se les llama operadores en el PER...

sus posibilidades educativas, además de mostrar una estrecha relación entre los intereses de industrialización del campo y la educación que debe brindarse en las instituciones educativas, es necesario darle discusión al asunto del contexto. Los modelos flexibles terminan siendo una *extensión*, diría Paulo Freire en su libro "¿Extensión o

ral fue el PER, que se llevó a cabo en dos etapas entre los años 2000 y 2016. Este proyecto, como se dijo atrás, se redujo a implementar o difundir siete u ocho modelos de los llamados flexibles por todo el país. La pregunta que nos hacemos hoy en día es ¿y de todo eso qué quedó? ¿Se avanzó en el fortalecimiento de las Secretarías de Edu-



cación para apropiarse de esos programas y potenciarlos, para darles la continuidad necesaria? La sensación que tengo es que fue un impulso muy grande que se desplegó durante esos años, pero luego ha venido perdiendo toda importancia y reconocimiento. La vida volvió a su cauce ya conocido y no se transformó la educación rural en nuestro país. En muchos municipios, a pesar de la millonada que se invirtió en el PER, tal proyecto es desconocido, o “ya pasó”. Sin embargo se habla de haber obtenido una cobertura nacional con el mismo.

En el pasado los avances o desarrollos han sido fundamentalmente en el programa “tal”, la granja “tal”, el internado “tal” para niños huérfanos, víctimas del conflicto armado, han sido programas focalizados, casi siempre de modesto alcance e impacto, realizados en pocas partes del país, no han tenido una gran difusión, duran una década, y en ocasiones subsisten unos rezagos en algunos lugares del país, no pocas veces gracias al apoyo privado. Me vienen a la mente en este momento iniciativas como las Colonias escolares de vacaciones, los Núcleos e internados escolares rurales, las Concentraciones de Desarrollo Rural, entre otras.

Retomando la pregunta por lo que se hace y lo que se puede proyectar en torno de la educación rural, conviene detenernos un momento en un hecho llamativo: hoy, el desarrollo rural y todo lo que tenga que ver con él, se centra en el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, con lo cual se nos está diciendo, de paso, que el desarrollo rural está circunscrito o condicionado por las políticas agrícolas y pecuarias del país. Esta sectorización de lo rural no ayuda mucho a dimensionar ni a comprender el mundo rural de hoy. Incluso, lo limita.

Por último, hay que referirse al PEER, es decir al Proyecto Especial de Educación Rural. Se empezó a diseñar al tiempo que se daba el cierre del PER, pero ahora se enmarcó y en cierto modo se circunscribió a los municipios priorizados por el gobierno nacional como mayormente implicados en el conflicto armado con las FARC, e hizo énfasis en el personal desmovilizado por parte de esa guerrilla. En otras palabras, surge como parte de los compromisos derivados del posconflicto.

La última noticia que tuvimos de él es que su desarrollo, por no decir que su inicio, estaba detenido por carecer de financiación. Quizás va a quedar

como otro enunciado más para sumar a las varias iniciativas que luego quedan solo en eso.

Otro punto: no tengo claro si una reciente convocatoria del Servicio Civil, que busca vincular cerca de cinco mil docentes y directivos docentes en todo el país, expresa o no un desarrollo del PEER.

R.E.C.: *Adriana ¿Qué son modelos flexibles? Desde el punto de vista pedagógico, ¿en qué se sustentan?*

A.M.: El PER, como decía el profe, es uno de los más importantes trabajos que ha tenido el país para el contexto rural, lo *flexible*, está más condicionado a los tiempos en los que se ejecutan los modelos; flexibilizando la escuela. Los estudios previos indicaron que la deserción y la baja matrícula en los colegios, se daba en épocas de cosecha; las familias tienen unas prácticas culturales relacionadas con lo agropecuario que de alguna forma hacen que los niños dejen la escuela, una comprensión de que dicho asunto es parte de la cultura y la economía de las familias rurales, se flexibilizan los tiempos de la escuela, cada programa plantea posibilidades para estudiar en tiempos particulares.

Un ejemplo de flexibilización condicionado al tiempo es el modelo de Escuela Nueva. Un niño podía dejar la

escuela en Marzo y regresar en Agosto, retomando la guía en la que había quedado. Sin embargo que nunca pudo hacer real la promoción flexible salvo pocos casos como las escuelas vinculadas con industrias cafecultoras que brindan apoyo económico y formativo para los docentes.

En el caso de los otros modelos, como Aceleración del Aprendizaje, la Telesecundaria, El SAT (Sistema de aprendizaje tutorial), también plantean flexibilidad en tiempos para cursar los grados. Por eso se generaron propuestas de estudiar los sábados en el día con Aceleración del Aprendizaje o la Telesecundaria. De alguna manera retoma asuntos de lo que fue Radio Sutatenza, de Acción Cultural Popular (ACPO).

Metodológicamente se ve una propuesta autodidacta a través de los textos y videos, en la que el estudiante tiene unas guías y de alguna forma tiene que resolverlas, guiándose con sus pares, pero muchas veces no hay profesor que oriente. Desde lo pedagógico como tal, hay una riqueza, no se desconoce en Escuela Nueva la presencia de autores de escuela activa tan importantes como Freinet, retomando el Gobierno Escolar, los textos libres, pero convertidos en una herramienta, algo que Freinet justamente no quería.

En el texto *“Técnicas de la escuela moderna”*, en su introducción el autor dice que no puede pretenderse una escuela impregnada de métodos, terminamos convirtiendo el discurso de Freinet en una instrumentalización. Por ejemplo, lo que se planteaba como un texto libre, termina siendo lo contrario porque es orientado por una guía que le dice al niño qué escribir, se pierde el sentido y la idea donde el niño tenía que salir, explorar, conocer su entorno; cuando volvía debía llegar a escribir sobre lo que observo, sintió, entonces se disfraza todo el tema de la escuela activa, porque hay una guía todo el tiempo que le está diciendo al estudiante qué hacer, lo que me hace pensar que la flexibilización pedagógica sea algo muy dudoso.

R.E.C.: *¿Hay alguna propuesta curricular, alguna posición posible para reconocer el trabajo que están haciendo los maestros en distintos territorios? ¿Una mirada más optimista, de que en Colombia sí se está haciendo educación rural como resistencia a esos olvidos o a esa precariedad?*

A.M.: Desde la experiencia en el Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica, con el trabajo que hemos hecho con los maestros, hay muchas prácticas pedagógicas que sí responden a una lógica de escuela activa, a una resistencia a la instrumentalización no solo de la educación sino también del maestro. Nos devolvemos al asunto del Movimiento Pedagógico, donde se pensaba al maestro como sujeto de saber, de alguna manera los modelos ponen a los docentes como repartidor de guías ¿Pero dónde está su propuesta pedagógica? ¿qué plantea para sus estudiantes? Eso casi no se encuentra, porque solo tiene la función de implementar las guías en el aula de clase. Aún más, ciertas editoriales lo han venido convirtiendo en un negocio, porque te dan la guía, la respuesta y te dicen cómo evaluar. En ese sentido, entonces ¿dónde queda el saber pedagógico del maestro?

Es un poco desolador el panorama, es verdad. Sin embargo hay muchos maestros en las escuelas unitarias, multigrado, que construyen proyectos interesantes, su metodología vuelve realidad el discurso de Freinet, cuando hay trabajo cooperativo en el aula, con los padres, donde construyen propuestas en el aula desde su saber pedagógico. Desafortunadamente éstas no son tan visibilizadas ni reconocidas como el PER, se dan a conocer en las expediciones pedagógicas, encuentros de docentes o mesas de educación rural que comienzan a tomar fuerza en los territorios. Son maestros que reconocen que el campo tiene un saber, conocimientos y cultura, haciendo partícipe al niño en la escuela, dándole un lugar a su saber campesino.

Muchos de los maestros que realizan estas propuestas pedagógicas, trabajan con la historia y la memoria, la resistencia para la conservación del territorio, prácticas por proyectos. Por lo tanto, debemos proponer escenarios donde se pueda recoger el trabajo que hacen estos docentes, darles un espacio para que hablen sobre ello, es una deuda que tenemos con ellos, el reconocimiento de su trabajo.

R.E.C.: *En ese mismo sentido, profesor Fernando, cuál es una perspectiva más esperanzadora, reconociendo el trabajo que hacen los maestros?*

F.Z.: Yo la sitúo especialmente en el escenario de nuestra escuela multigrado, que es, paradójicamente, para el MEN y en general para quienes se ocupan de la educación rural en nuestro país, algo poco relevante, por no decir que exótico. Hablamos de esas miles de escuelas rurales, no menos del 45 % del total de las sedes rurales del país, donde una o dos maestras se hacen cargo de todos los grados de primaria, y últimamente también del grado transición.

Quienes nunca han sido testigos ni protagonistas de la cotidianidad de esas escuelas, no imaginan los retos pedagógicos que plantea a los educadores ese escenario. Retos que, quiéranlo o no los maestros (casi siempre mujeres), cuenten o no con las herramientas pedagógicas requeridas, deben afrontar y sortear cada día.

En los Congresos en que he estado me he dado cuenta de que, casi siempre, las experiencias más valiosas son las que se dan en la escuela multigrado, es decir que son testimonio del trabajo pedagógico que allí se está produciendo.

La mayor riqueza y las ideas más valiosas vistas desde su eventual réplica, provienen de esas escuelas multigrado. Aún más, me atrevo a afirmar que la superación de la llamada brecha urbano-rural en materia educativa, provendrá de cómo afrontemos hoy y en el futuro el trabajo de esos miles de escuelas multigrado que hay en

Colombia, pero también del reconocimiento que se haga del trabajo de sus maestros y de lo exigente que es tal escenario pedagógico. Mencione lo de la brecha, más porque es la figura más utilizada para ilustrar la precariedad de nuestra educación rural, que por compartir el sentido de tal recurso. Es que centrar la atención en la brecha, con su sentido comparativo con lo urbano, distrae la atención que debería darse a la especificidad del contexto rural, como ya lo he comentado antes. Esto punto sí que ameritaría una discusión de fondo!

Otro asunto conexo: la ley 715 del 2001 de corte fundamentalmente administrativo financiero, creó la Institución Educativa y se propone una “racionalización administrativa” de la educación. Justamente por desconocer las particularidades de nuestra escuela rural, y en particular de esas miles de escuelas multigrado, apresuradamente resuelve convertir en satélites de un colegio, casi siempre situado en las cabeceras municipales, las escuelas rurales circundantes. Por esta vía y para simplificar y “hacer más operativo” todo, “se adopta” el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio por parte de todas las escuelas rurales cobijadas bajo su rectoría. Se pasó por alto, por fines puramente operativos, administrativos y financieros, el sentido e importancia que en su momento tuvo el PEI cuando se formuló como motor de identidad y autonomía de las escuelas y colegios. En qué quedó entonces (nada menos que) la autonomía escolar de las escuelas rurales?

Antes de la ley 715 había cerca de 35.000 sedes rurales en el país. Luego de la ley, o más bien como producto de su implementación, quedaron 9.000. Las otras fueron adscritas a algún colegio, fueron asimiladas por ellos. Es más fácil administrar 9.000 que 35.000, claro está.

Es éste otro ejemplo, y lamento centrarme en las fallas e inconsistencias de lo que hemos hecho en Colombia en esta materia, de cómo desconocemos alegremente las particularidades

y necesidades de nuestra escuela rural, al momento de legislar. He escuchado a numerosos maestros que tienen a su cargo las escuelas multigrado, quejarse de cómo su autonomía de vio reducida, gracias esta ley. Y no ven, en cambio, ningún beneficio. Por allá rara vez se recibe la visita del rector.

R.E.C.: *Última pregunta profesor Fernando, ¿Qué tiene que ver todo esto con la formación de maestros? ¿Qué hay de las Escuelas Normales?*

F.Z.: En un libro muy interesante, escrito hace unos treinta años, el profesor Gonzalo Cataño, ilustre académico pensionado de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene una frase que decidí poner como acápite en un libro de mi autoría, del año 2005. Dice, para referirse a las maestras rurales de Boyacá de mediados de los años 70: “*Era un alma urbana penando en el purgatorio rural*”. Esta idea de un marcado extrañamiento de los maestros frente al ambiente campesino donde trabajan, no ha hecho más que agudizarse en las décadas pasadas, no obstante los vertiginosos cambios sufridos por aquel ambiente aislado de las poblaciones rurales.

La población que estudia para ejercer el magisterio es cada vez más citadina. Esas personas están más o menos lejos de la experiencia campesina; ellos ya son tercera o cuarta generación urbana. El primer problema para comprender la vida de la escuela rural, radica en el maestro mismo y su biografía: es ajeno a la cultura local.

Conectándolo con las Escuelas Normales Superiores, un gran reto que tendrían es aprovechar mejor sus prácticas rurales, sistematizar, volviéndolas objeto de debate, ya que en tales Escuelas la práctica suele ser solo eso: ir a trabajar en una escuela rural durante unas horas a la semana. Pero casi nunca hay construcción, un documento que permita ver más allá de la experiencia de práctica en el sector rural. Tal cosa, a mi juicio, debería ser un producto muy importante, pero es una deuda que las Normales tienen

con la formación docente para lo rural en Colombia.

Tal reflexión puede convertirse en un verdadero motor formativo, como lo he podido apreciar en al menos dos Escuelas Normales que conozco, donde sí han hecho el ejercicio, lo retoman en la formación y ahí es donde se tiene en cuenta qué es lo que hace particular lo rural, yendo más allá de la intuición, del activismo; se sistematiza y se debate.

Hace unos seis años hicimos un balance general de lo que hacen las instituciones formadoras de educadores en Colombia, en torno de la formación para el trabajo rural. Según los resultados, no había más de cinco programas universitarios de Colombia que hacen de lo rural un objeto de discusión. Asimismo nos encontramos que dos universidades se han atrevido a proponer una licenciatura en educación rural, ambas tuvieron que cerrar, porque las Secretarías de Educación pasaron por alto incluir en sus convocatorias el perfil del Educador Rural, aunque casi todos ellos deberían trabajar en ese medio. Por lo tanto al estudiante graduado con este título no se le encontraba un lugar. Esa situación muestra, de nuevo, una ausencia de acercamiento a la educación rural dentro de las Universidades.

Por su parte, en las Escuelas Normales Superiores, que en ese momento (año 2008) eran unas 130 debidamente acreditadas, hallamos que las cerca de treinta que reconocían lo rural como eje formativo en sus currículos, lo habían hecho a partir de su inclusión en el PER, es decir por un motivo externo a ellas mismas. Esto es llamativo en tanto las Normales son en general instituciones antiguas que han tenido presencia notable en las regiones de Colombia, y en particular en entornos rurales. La pregunta que nos queda es entonces: cómo es que al cabo de décadas de trabajo en tales contextos no se ha consolidado allí una visión, un planteamiento pedagógico en función

de lo rural?

Todo lo anterior nos hace pensar en la casi total invisibilidad de lo rural en la formación de maestros en Colombia. Y no hay que olvidar que en nuestro país uno de cada cuatro maestros labora en una escuela o colegio rural.

En todo caso y como lo mencioné al comienzo, podría llegar a aprobarse una iniciativa del presente gobierno, como parte de una Política de Educación Rural, que incluye una línea de acción con las Escuelas Normales Superiores. Eso esperamos quienes creemos en el papel clave que esas instituciones han de tener en el destino de la educación rural en nuestro país.

R.E.C.: *Adriana ¿Cuál sería la propuesta que se podría impulsar desde la Federación para los maestros colombianos?*

A.M.: Retomando lo que dijo Fernando, la sistematización de experiencias qué nos dejó la educación popular es un camino muy importante. En los diálogos de la Habana hubo un punto para la educación rural, una de las críticas fue que no se estaba construyendo con los maestros rurales presentes. Nosotros tenemos docentes que han trabajado durante más de cincuenta años dentro del conflicto armado, ellos han construido un saber, conocen el territorio, sus prácticas y cultura.

¿Cómo hacer un acto pedagógico que sea dialógico en un marco en el que estamos, en un país que está volviendo nuevamente a la violencia? Como salida la educación puede ser un escenario de diálogo y los maestros eran quienes lideran esos encuentros en muchos sectores rurales.

Le voy a dar la voz a Alfredo Díaz, un maestro de Sumapaz. Este pequeño fragmento es un extracto de un trabajo que hicimos con Expedición Pedagógica: *“en el 92 para poder medio organizarnos teníamos que ir dos días seguidos a la Bogotá urbana todos los meses a una reunión administrativa para firmar todas las constancias, permisos, todo ese papeleo, la otra lo pedagógico para mirar eso que nos in-*

...Tenemos docentes que han trabajado durante más de cincuenta años dentro del conflicto armado, ellos han construido un saber, conocen el territorio, sus prácticas y cultura...

teresaba en las escuelas, pues se suponía que uno trabajaba todo el día con escuela nueva, pero como los maestros formados en eso, los que salieron en desbandada después de toda la violencia no estuvieron, ese programa no se sostuvo. Por tanto teníamos que proyectar un nuevo proyecto pedagógico porque la escuela nueva se fue con la guerra en el 92.”

Escuela Nueva como modelo pedagógico, lleva más de cien años tratando de entrar al modelo educativo colombiano, no ha podido sencillamente porque no podemos introducirla en la escuela tradicional, entonces disfrazamos ciertas estrategias de tal modelo, haciéndolas encajar en la tradicional, suponiendo ya que estamos haciendo una escuela activa, una diferente.

Ese nuevo proyecto pedagógico que estos maestros formulan, es el que debería ser objeto de sistematización, por ejemplo, por parte de FECODE o de la Universidad Pedagógica Nacional. Estas entidades deberían reconocer estos proyectos pedagógicos, esto para poner un ejemplo en el marco de la guerra. Varios maestros hacen cosas muy interesantes en los territorios, construyen tejidos sociales, pertenencia cultural, pero aún siguen estando en las tinieblas, no han tenido ese auge de una Escuela Nueva. Se debería hacer un ejercicio de expedición pedagógica por el alma y por la pedagogía de lo rural, donde se construya una memoria pedagógica de la escuela rural, de lo que ha sido ser maestro

en una realidad tan dura como la de Colombia, mostrando que a pesar de toda esa dificultad hay propuestas muy interesantes que le permiten a los niños y niñas tener un proyecto de vida en el campo.

R.E.C.: *¿Podrías señalar dos o tres experiencias de las que te han impactado?*

Menciono a Alfredo Díaz en todos los lugares que puedo; crea una cátedra llamada *La Sumapazlogia*, que merece toda mi admiración. Con su caballo recorre las veredas de Sumapaz, yendo a las escuelas, enseñándole a los niños su historia, este profesor está legitimando a un saber y un conocimiento sobre el frailejón, el agua, el páramo, entre otras cosas muy importantes que hacen parte de su historia. Él fue de alguna manera discípulo de Juan de la Cruz Varela, por supuesto que ahí trae toda una lógica de crítica al Estado importante, le enseña a los niños la importancia no solamente del páramo, sino de ser campesino, pues algo fundamental que en Colombia se ha perdido es el orgullo de ser campesino. Estas lógicas desarrollistas lo han puesto en un lugar de ignorancia y pobreza.

Le haría un reconocimiento a Beatriz Rinta, profesora-directora del colegio Puente Amarillo, hace un proceso importante en un sector rural en un colegio de Restrepo Meta, el cual se encuentra al lado de una cañada, ella hace de una problemática ambiental un proyecto pedagógico del colegio, así a través de ese ejercicio convierte su

Institución Educativa en un sitio especial, además de eso le da a los niños la posibilidad de trabajar por proyectos. Es muy interesante, una cosa en la que se encuentra con Alfredo es la importancia de la memoria en los sectores rurales, haciendo que los niños campesinos reconozcan su historia, la memoria y lo que ha sido el país para los sectores rurales y sus campesinos. Generando una posición crítica en los niños y niñas, si llega una industria a ofrecerle oferta laboral o de venta, el tendría unos elementos críticos para defender su territorio. Lastimosamente lo hace la escuela convencional es totalmente diferente, propone de otras dinámicas, se ve más como una representación de un discurso Estatal, más no de un discurso propio.

Gloria Liliana en Tota Boyacá, hace un ejercicio de construcción de memoria, vinculando las ciencias de una manera maravillosa, realiza un proyecto en el cual hace que sus niños y niñas a partir una pregunta propia investiguen sobre el origen de las construcciones de casas que hay en su territorio. A partir de allí, los alumnos hacen un aprendizaje de la ciencia fundamental, ese ejemplo es importante darlo, porque se corre el riesgo de pensar la educación para los sectores rurales, en este caso campesino, tendría que ser una educación de sólo aprender lo de su cultura, el niño rural también tiene derecho a conociendo avances científicos de otro lugar, otros puntos de vista, pero a partir de una pregunta sobre su propio territorio, en este caso las casas. Es interesante porque el maestro logra hacer ese vínculo entre el conocimiento occidental y el conocimiento propio, es lo que se denomina interculturalidad.

R.E.C.: Bueno, cuéntanos un poco más de las casas.

A.M.: El proyecto de las casas es muy bonito, se da porque ella iba caminando con los niños a la escuela, esto es algo que hacen muchos maestros rurales, los niños empezaron a discutir sobre si su casa era de Bahareque o Tapia Pisada, la profesora dijo: no

vamos a discutir eso, vamos a investigar, se va con sus niños a recorrer su territorio, a recoger muestras en las casas que ya están abandonadas, apoyándose de ciertos instrumentos químicos para determinar de qué están hechas, llegan a un proyecto fabuloso, con unos elementos sociológicos, antropológicos, sociales e históricos, los niños empiezan a ver cómo no hay sólo dos tipos de casas, sino cuatro formas de construirlas, para abundar más, se van a entrevistar a los ancianos para que ellos cuenten cómo edificaban sus casas, encontrando unos principios ecológicos interesantes, Gloria hábilmente vincula las ciencias en términos de la biología, química y física, ella fue estratégica en usar una pregunta del contexto para enseñar ciencias, permitiéndole a los niños desarrollar unas competencias que la escuela jamás lograría, sencillamente porque no se basan en preguntas que los niños hacen de su contexto.

R.E.C.: Sobre la formación de maestros ¿que tienes por decir?

Nosotros que trabajamos en la Universidad Pedagógica, sin temor a equivocarse podría decir que uno de cada diez egresados de la UPN, sabe que existen escuelas multigrado. Hay un desconocimiento nacional, incluso en la formación de maestros la existencia de estas escuelas y de la importancia de ellas, lo primero que tiene que se debe hacer es acercar al estudiante a esa realidad, sensibilizar frente a, quitándole a la escuela rural el carácter de castigo; la mayoría los maestros que

se presentan al concurso, de inmediato piensan en cómo escalonar para pasar a lo urbano. Entonces ¿cómo hacemos para formar unos maestros con sentido y reconocimiento de ese país rural? Como dijo el profesor Zamora, la escuela multigrado puede ser un escenario muy importante para la construcción de saber pedagógico, más que un castigo para el profesor. Lo primero que deben hacer las universidades es abrir más posibilidades para las prácticas pedagógicas de los estudiantes en el sector rural, dictar cátedras que puedan hablar por ejemplo de metodologías para la escuela multigrado, no solamente existe las guías de Escuela Nueva, hay metodologías que se están haciendo en países como Uruguay, México, Brasil, qué valen la pena conocer.

F.Z.: Una dificultad a superar es que los proyectos, actividades que desarrollan escuelas rurales, no están articulados a proyectos de desarrollo social regional, son la huerta, cría de marranitos, iniciativas interesantes pero del tipo simplista, ni siquiera conoce el ambiente productivo de la región, ese tipo de consideraciones que debería incorporar la institución formadora como parte de la reflexión, hace parte justamente de cómo entender lo rural y su desarrollo, insisto en qué una forma de vincular, de acercar al estudiante a la ruralidad, por ser la más típica históricamente es la escuela multigrado.

R.E.C.: Adriana, ¿que le podemos decir a los maestros de este país respecto

...Lo primero que deben hacer las universidades es abrir más posibilidades para las prácticas pedagógicas de los estudiantes en el sector rural...

a pensar la educación rural?, FECODE es una organización que recoge más de 382.000 maestros en todo el país, tiene sindicatos, centros de investigación, tenemos un compromiso con el magisterio, centrado en la pedagogía crítica del movimiento pedagógico. Desde esa perspectiva ¿usted reivindica todavía a Freinet?

A.M.: Todo educador, independientemente de qué sea rural o urbano, debe leer a Freinet, el será el maestro de maestros siempre.

R.E.C.: ¿Cómo serían las técnicas Freinet con las nuevas tecnologías de hoy?

A.M.: El primer error sería pensar que vamos a implementar todo lo que Freinet hizo, el debe ser una inspiración para que cada maestro lea su contexto, para así generar propuestas, generando su saber pedagógico, reitero, hay maestros que ya lo están haciendo. A todos esos maestros que están afiliados a FECODE, a los que no también, principalmente a los rurales, los quiero invitar a que se vinculen a la Mesa Nacional de Educación Rural, allí estamos escuchando las voces del país, en un sentido de entender qué somos un país diverso, uno que entiende lo rural no como un escenario homogéneo, hablemos de educaciones rurales, reconociendo que son muchas las que circulan en ese territorio, la invitación a FECODE es que se unan a este movimiento, para poder hacer un gran observatorio de prácticas rurales en el país, para así visibilizar desde allí el conocimiento y saber pedagógico que han construido los maestros rurales por muchos años en el campo colombiano.

R.E.C.: ¿Cómo recuperar la pedagogía que ha circulado por este país? Desde la perspectiva de Freinet, Decroly, el Constructivismo Socio Crítico, Escuela Nueva, etc. Se puede decir que hay una cantera que da pie para pensar que también hay un saber de los maestros que ha dado lugar a ese tipo de

propuestas.

A.M.: Es urgente, porque estamos entrando en una lógica en la que las pruebas externas son las que nos están diciendo que es lo que se enseña y no se enseña, eso no está lejos de lo que le sucede a las escuelas rurales.

Hay que cambiar principalmente el pensamiento del profesor, devolverle su carácter de sujeto de saber, eso es muy importante, porque sino vamos a seguir con ese maestro que reparte guías, instrumentalista, donde ciertas editoriales o ciertos grupos le dicen que hacer. ¿Dónde queda ese sujeto que propone y dispone? ¿Dónde queda aquel maestro que sabe que dentro de la pregunta de un estudiante hay una posibilidad de conocimiento?

R.E.C.: Perdón, ¿los maestros de la Pedagógica leen a Freinet? ¿en qué materia?

A.M.: Seguramente en espacios como corrientes pedagógicas, lo cierto es que mi experiencia como educadora en la Maestría en Educación, me he encontrado con profesores que no saben quién es o no lo conocen y cuando dialogamos sobre su formación pedagógica manifiestan que quienes más conocen o se acercan a ello son los que se forman en la facultad de educación, los de las otras facultades se consideran más disciplinares que pedagógicos. Libros como *Técnicas de la Escuela Moderna*, son los que he tenido que retomar en la maestría porque los docentes no los conocen y cuando lo leen se sienten inspirados, es un ejercicio bello de aprender de maestros como Freinet.

Si hay un lugar importante de reivindicación de los grandes pedagogos, nos hemos volcado en una lógica con los nuevos autores, de una nuevas corrientes o filosofías, y lo que uno se encuentra muchas veces es que otros ya lo habían dicho hace mucho tiempo, pareciera que lo que están diciendo estos autores ya lo habían dicho otros

antes, se nos olvida leer lo que otros ya habían construido, centrándonos en una lógica modernista extraña. Debemos retomar los autores que ya habían hecho un trabajo muy juicioso por estudiar el sector rural y pedagógico en el país, me gusta Freinet porque era maestro de escuela rural unitaria, y tal reto lo llevo a construir un saber pedagógico invaluable.

R.E.C.: ¿En literatura?

A.M.: Si usted quiere entender lo que es el campesinado, un libro fundamental es *El siervo sin tierra*, es un texto donde le explica claramente el problema de tierra en Colombia, si usted quiere entender porque el primer punto en los diálogos de La Habana era el tema de una reforma agraria integral, ese puede ser un texto más que ilustrativo para entender perfectamente lo que vive el campesino colombiano. Hay muchos textos que hacen parte de la historia de Colombia porque son un reflejo y una radiografía de lo que ha sido nuestro país rural.

R.E.C.: Muchas gracias, escucharlos a ustedes dos ha sido una experiencia muy linda para nosotros, esperamos que podamos seguir construyendo propuestas para el magisterio colombiano desde abajo, desde sus propias experiencias, volver a reconstruir ese tejido pedagógico que ha estado tan desconocido y la necesidad de sentirnos sujetos de una comunidad pedagógica, profesional, que tiene dignidad, que lucha por la educación pública. Muchas gracias.

A.M.: Nuestra invitación a FECODE es de unirse a la Mesa de Nacional para hacer el observatorio de Educación Rural una realidad, esto debe incidir en lo que empezamos esta entrevista, qué es en la construcción de una política pública para el sector rural que garantice condiciones y recursos, para dignificar la labor de los maestros en el campo colombiano.



SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



Andrea Parra Triana

Antropóloga. Universidad de Los Andes.
Dirección electrónica:
andraparratriana@gmail.com



Jairo Mateus Arbelaez

Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Desarrollo Rural, Pontificia Universidad Javeriana. Dirección electrónica: jairomateusa@hotmail.com



Zullybeth Mora Cubillos

Licenciada en Educación para la Infancia, Universidad Francisco José de Caldas. Magister en Desarrollo Educación y Social, Centro Internacional para el Desarrollo Humano (CINDE) y Universidad Pedagógica Nacional. Dirección electrónica: zullymoracubillos@gmail.com



Educación rural en Colombia:

Proyecciones en el marco del postconflicto

Resumen

Este documento tiene como propósito aportar elementos de carácter técnico e histórico para el análisis, debate y toma de decisiones sobre la educación rural en el país, y la urgencia de contar con una política pública de educación rural; como respuesta al abandono histórico de la población rural por parte del Estado, la materialización de las acciones derivadas de los acuerdos de paz firmados con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), la ruptura de los diálogos de paz entre el actual gobierno y el Ejér-

cito de Liberación Nacional (ELN), y la movilización social de agremiaciones, organizaciones de base, líderes campesinos y comunitarios, miembros de la academia, el sector empresarial y la ciudadanía en general, producto del trabajo colectivo de los últimos años.

Palabras clave

Políticas de educación rural en Colombia, Educación Rural y Proyecto de Educación Especial



El artículo expone las comprensiones y las respuestas que ha dado el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como ente rector del sector educativo, para orientar y acompañar el desarrollo rural del país en un escenario de postconflicto con énfasis en el Plan Especial de Educación Rural (PEER), construido como respuesta a los acuerdos de paz firmados con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y los retos ante el actual escenario que afronta el país producto de la ruptura de las negociaciones entre el gobierno y el ELN. El documento busca incentivar el diálogo entre las comunidades educativas, entidades y actores corresponsables en el desarrollo rural del país con énfasis en el sector educativo, a través de la presentación de elementos de carácter histó-

rico y técnico, que buscan la reflexión y reconfiguración de algunas lógicas y prácticas asociadas a la ruralidad y la educación en Colombia.

El escenario actual: educación rural una paz incompleta

La ruptura de los diálogos entre el gobierno nacional y el grupo armado ELN en enero de 2019, sumado al cumplimiento parcial de los acuerdos de paz firmados con las FARC, han configurado un escenario complejo principalmente en los sectores y territorios rurales nacionales, que por un lado, ha potenciado fenómenos de violencia caracterizados por una persecución desmedida a líderes y organizaciones vinculados a ejercicios propios de la implementación de los mencionados acuerdos, y de otra parte, ha producido la reconfiguración de diversos poderes territoriales en aquellas zonas donde las FARC hacía presencia en el país, deviniendo en el aumento del protagonismo de nuevos y antiguos grupos armados asociados a fenómenos como el narcotráfico y la explotación minera ilegal, frente a la incapacidad o desidia del Estado de aprovechar la oportunidad histórica a partir de acciones que corrigieran las condiciones que en primer lugar dieron origen al conflicto con el mencionado grupo armado.

Sin embargo, la implementación de los acuerdos movilizó voluntades individuales y colectivas, poniendo en la agenda de los territorios la paz como bandera para el país, donde el enfoque territorial se posiciona en las discusiones e inversiones de las entidades internacionales, organizaciones no gubernamentales y el Estado. Además, algunas comunidades educativas, especialmente en los territorios más azotados por el conflicto armado, han venido resignificando sus prácticas pedagógicas a partir de la articulación con otros sectores, reconfigurando la lógica de desarrollo territorial y la pertinencia de la educación en los territorios.

Algunas respuestas del Estado “Programa de Educación Rural Fase I y II”.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) durante las dos últimas décadas ha buscado dar respuesta a la atención de la población rural y rural dispersa del país, a partir de la implementación de acciones administrativas y pedagógicas asociadas al cierre de las brechas entre la zona rural y urbana, en términos de las condiciones de acceso, permanencia, calidad y pertinencia del servicio educativo; el fortalecimiento de la gestión educativa de las entidades territoriales, y las competencias del MEN para comprender y liderar la educación rural a nivel nacional, atendiendo a las necesidades y los retos propuestos durante cada momentos histórico del país y en sintonía con las dinámicas internacionales.

Para dar respuesta a lo anterior, el MEN adelantó distintas acciones, entre ellas: suscribió dos acuerdos de préstamo externo con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) e implementó dos fases, a pesar de haber acordado durante la negociación inicial el desarrollo de tres fases, así: primera fase: implementación y aprendizaje; segunda fase: expansión y sostenibilidad, y tercera fase: expansión y consolidación. Arrojando como valor total de la inversión: \$ US 120 millones, las partes proyectaron la participación de la inversión de la siguiente forma: 50% asumido por el Banco mundial, 37% por el Gobierno nacional y el 13% restante asumido por las entidades territoriales participantes, es decir el 13%.

No obstante, como se mencionó anteriormente, solo se ejecutaron las dos primeras fases con estos recursos, y los propósitos de la última fase, fueron redefinidos y asumidos con recursos propios de la Nación a partir del año 2016, atendiendo al panorama político y económico del país. En este sentido, es importante resaltar que, durante la última parte de la implementación de

la Fase II del PER, éste fue asumido directamente por el Despacho del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media del MEN, lugar que le permitió una mayor visibilización y la posibilidad de iniciar la formulación de una política pública de educación para y con la gente de la zona rural, tomando como insumos algunas de las lecciones aprendidas producto de la implementación de las dos Fases del PER. Sin embargo, durante los últimos tres años (2016 – 2018), el programa fue asignado a las Direcciones de Calidad y Acceso, y a pesar de la importancia del tema para el país y los esfuerzos hechos por algunos de los funcionarios del MEN, la fragmentación y vinculación etérea del tema en la entidad, sigue siendo una situación que le preocupa a los líderes, sectores y ciudadanía comprometida, porque evidencia el desconocimiento que tiene el Estado sobre las lógicas de la población rural y la importancia de la educación para la gente del campo, como elementos estratégicos de desarrollo para las regiones y el país.

Con el propósito de aportar elementos que permitan dinamizar la discusión respecto a los aciertos y oportunidades de mejoramiento sobre la educación rural en el país, se presenta a continuación de manera breve, las acciones y resultados producto de la implementación del PER, fase I y II. Posteriormente, en la tercera parte de este documento, se presentan las acciones relacionadas con el PEER.

Programa de Educación Rural, Fase I: implementación y aprendizaje

El proceso inicial estuvo acompañado de sesiones de trabajo que incluyeron la participación de diferentes sectores de la población nacional. Sin embargo, la redacción del documento guía para la ejecución del programa no desarrolló una base conceptual sobre las concepciones de ruralidad, educación y desarrollo rural.

Las acciones del programa estuvieron centradas en el desarrollo de los modelos educativos flexibles, como

respuesta a la necesidad de ampliar el acceso de la población rural al ámbito escolar y minimizar la deserción. Esta estrategia convocó a distintos actores como: empresas encargadas de consultoría educativa, academia, funcionarios del MEN en proponer acciones para dar respuesta al objetivo mencionado. Producto del ejercicio, entre 2002 – 2006:

“...aumentó la tasa de aprobación en 4.7 puntos porcentuales, disminuyó las tasas de reprobación en 1.4 puntos porcentuales y la deserción en 3.2 puntos al tiempo que mejoró los resultados en pruebas de calidad. Por último, cálculos de costo beneficio indican que el programa es altamente rentable con una tasa interna de retorno TIR cercana al 20%” (Rodríguez, 2007, p. 5).

Aportando significativamente al primer objetivo trazado por el programa, ampliar la cobertura y la calidad para la población rural entre los 5 y 17 años con una inversión inicial del 62,5% respecto al total del valor del programa, posteriormente, se adiciona un 11,3% de los recursos destinados al objetivo tres: mejoramiento de las condiciones de convivencia. Sin embargo, aunque se solucionó un problema básico de acceso, se dejaron de lado otras posibilidades pedagógicas en sintonía con la vida rural y las múltiples posibilidades de desarrollo de los territorios, atendiendo a la diversidad cultural de la población, y en la mayoría de los casos, la oferta educativa se redujo al enfoque agrícola, coartando las posibilidades de expansión social de las comunidades. Respecto al desarrollo del mejoramiento de las condiciones de convivencia, es importante resaltar la vinculación de algunos aspectos relacionados con las competencias ciudadanas en los modelos educativos flexibles. No obstante, estos se quedaron cortos antes las condiciones de la población rural en escenarios de conflicto armado y ausencia del Estado, donde era importante para ese momento histórico del país, impulsar la formación en participación y ciudadanía, temas que permiten la reconstrucción del tejido social y la memoria.

En relación con el cuarto objetivo sobre el mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de la educación media, cuya inversión ascendió al 10% del total de los recursos del programa, las acciones estuvieron articuladas al primer objetivo y los avances fueron incipientes, debido a las implicaciones que tenía para el sector la atención de la población en términos de infraestructura y personal docente.

Por último, el programa en su segundo objetivo, se propuso fortalecer las capacidades de las entidades y alianzas, con una inversión del 16,3% total de los recursos; para lograrlo, formuló y puso en marcha una estructura de gestión que busca la vinculación de los actores estratégicos del nivel departamental y local, en el caso de las entidades territoriales certificadas para posicionar el tema, liderado por la Secretaría de Educación respectiva. Este escenario, se convirtió en un espacio de discusión y deliberación de la inversión de los recursos para atender a la población rural, y no profundizó, ni problematizó sobre la conceptualización, imaginarios y prácticas de la educación rural en sus territorios, y lentamente, se fue transformando en un escenario de transferencia y seguimiento a la implementación de los modelos educativos flexibles que se encontraban en auge, producto de la inversión del objetivo unos, tres y cuatro del programa. Hacia finales del 2005, el PER se había ejecutado en 27 de los 32 departamentos colombianos.

Programa de educación rural Fase II: expansión y sostenibilidad

El programa inició durante la vigencia 2008, denominado “Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural, PER Fase II”, y culminó en diciembre de 2015 tras la aprobación de prórroga solicitada por el MEN para dar cierre de acuerdo con los objetivos pactados entre las partes.

Para su desarrollo se definieron tres componentes de trabajo: 1.) Mejorar la capacidad de gestión de las Secre-

tarías de Educación municipales y departamentales, 2) Fortalecimiento de la gestión de las sedes educativas rurales para alcanzar resultados mejores y más equitativos en acceso, terminación y calidad del aprendizaje y 3). Fortalecimiento de las capacidades del MEN para la atención del servicio educativo en las zonas rurales.

Las concepciones de ruralidad y de territorio rural adoptadas durante la formulación y la ejecución del programa estuvieron en concordancia con la propuesta del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), entendiendo como áreas rurales todo espacio que no correspondía al perímetro de las cabeceras municipales (Rojas, 2011). La idea de lo rural para la toma de decisiones, fue la de cabecera – resto, lo que implicó, por ejemplo, que las acciones del PER se focalizaran exclusivamente en las sedes educativas no localizadas en las cabeceras urbanas o municipales, en las que se brinda principalmente la básica primaria. Desconociendo las dinámicas de tránsito de la población dentro del territorio para acceder a los derechos, para el caso del presente documento, el derecho a la educación, donde algunos niños, niñas y jóvenes que viven en las zonas rurales acceden al sistema educativo en las instituciones ubicadas en la cabecera municipal.

En relación al primer componente, el MEN propuso a las 36 Entidades Territoriales Certificadas (ETC) vinculadas en la ejecución, la revisión de las necesidades de los territorios respecto a la prestación del servicio educativo en las zonas rurales, (las cuales fueron plasmadas en documentos denominados planes de educación rural), y la selección de recursos didácticos y capacitaciones para atender dichas necesidades.

Posteriormente, el MEN entregó a todas las entidades territoriales del país unos lineamientos para la construcción, seguimiento y monitoreo de los planes de educación rural contenidos en un documento denominado “Manual para la formulación y ejecución

de los planes de educación rural”, y propuso a las 36 ETC la cualificación de los planes de educación rural, con el objetivo de contar con elementos básicos para conversar y dar respuestas a las necesidades. No obstante, a pesar de los esfuerzos institucionales, las acciones estuvieron lideradas por un único funcionario de la Secretaría de Educación nombrado como interlocutor ante el nivel nacional, situación que impidió el posicionamiento del tema y la articulación entre las direcciones de la entidad para dar respuesta a la complejidad del tema.

tes, a partir del apoyo para la construcción de modelos pedagógicos por parte de las comunidades.

Teniendo en cuenta los altos costos en la atención de las sedes rurales, el porcentaje de sedes focalizadas, durante la segunda fase del proyecto, llega apenas al 22% sobre el total de sedes (7.717 sedes, ubicadas en 78 municipios de 36 ETC). El impacto de las acciones del PER en cada uno de los departamentos focalizados es diverso; una vez más, la lógica de la focalización impide que se garantice el derecho a la educación de todos los habitantes.



Con el segundo componente, se buscaba ayudar a docentes, directivos docentes e instituciones formadoras de docentes: Escuelas Normales Superiores (ENS), a desarrollar una mejor comprensión de las necesidades educativas de la ruralidad, y a incrementar el acceso equitativo, rendimiento escolar y resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este componente se adelantaron ejercicios de acompañamiento situado con docentes y directivos, cualificación de los Modelos Educativos Flexibles (MEF) y el reconocimiento de las Escuelas Normales Superiores como formadoras de formadores en el país. Adicionalmente, el programa contó con el desarrollo de una línea de trabajo asociada a la promoción de la educación propia de los pueblos indígenas y afrodescendien-

Por último, el tercer componente se concentró en la construcción y desarrollo de nueve estudios investigativos con el objetivo de ampliar las concepciones, relaciones y prácticas del MEN respecto al desarrollo rural, entre ellos se destacan los siguientes documentos: Estudio sobre las fusiones de las escuelas rurales con otras instituciones educativas, la formulación un plan de incentivos para docentes de la zona rural, la jornada única en zonas rurales, revisión de material educativo, entre otros.

Lo anterior, permite visibilizar los esfuerzos institucionales para dar respuesta a situaciones estructurales del país, reflejadas en la dinámica del sector educativo. Sin embargo, por la complejidad y la dinámica de gestión propuesta durante la formulación y

ejecución del PER Fase I y II, se evidencia la ruptura entre los niveles de gestión y sus lógicas de desarrollo, dificultando la comprensión e integración de los flujos y dinámicas sociales, económicas y culturales de las cabeceras municipales, las capitales departamentales y las poblaciones dispersas.

De esta forma, al cierre de las dos fases del programa y junto a la redacción del primer documento borrador de política pública para la educación rural, se abre la posibilidad para introducir nuevas lógicas de relación respecto al desarrollo rural y el sector educativo, y otras formas de organización. La posibilidad de un nuevo escenario en medio de una atmósfera política de paz, donde el derecho a la educación juega un papel relevante.

El Plan Especial para la Educación Rural

Como se mencionó en la primera parte del documento, los acuerdos de paz y la Misión Rural impulsaron la discusión para resignificar las lógicas de relación entre el Estado y los habitantes de los territorios rurales, en el marco de la construcción de una paz estable y duradera para el país, atendiendo a los compromisos adquiridos.

En este escenario, el MEN construye y ponen en discusión el documento de trabajo denominado “Plan Especial de Educación Rural” buscando dar respuesta a la problemática histórica de la población rural: acceso, permanencia y pertinencia de la educación, a partir de las estrategias propuestas por el ejercicio previo elaborado por el MEN denominado “Colegios 10”, se trataba de una estrategia que presentaba las características de un colegio ideal. Bajo las mismas dimensiones formuladas para el colegio 10 urbano, se propone entonces la adaptación para el “colegio 10 rural”.

El documento ha sido puesto a discusión en distintos escenarios, con el propósito de debatir y construir en colectivo una propuesta que permita la garantía del derecho a la educación para la población rural. Durante el

ejercicio de revisión de sus prácticas, se logra evidenciar que gran parte de las estrategias de atención del MEN, se han concentrado en la población urbana, excepto las acciones realizadas en el marco del PER Fase I y II.

Aparecen en la propuesta temas como la contextualización de la normatividad de transporte y alimentación escolar a las características de las zonas rurales, la necesidad de generar procesos de titularidad de tierras, la apertura de espacios comunitarios de arte en la escuela o el rediseño del concurso de méritos e incentivos para maestros rurales. Elementos que han aparecido como necesarios en varias propuestas de política elaboradas desde la sociedad civil. Sin embargo, deja por fuera asuntos estructurales necesarios para garantizar el derecho de la educación de la población rural relacionados, por ejemplo, con la autonomía, generación de capacidades y toma de decisiones territoriales. Una vez más, como sucedió en el diseño de las dos fases del PER, no se evidencia una apuesta que desde lo conceptual y metodológico sitúe la manera en que, desde el Ministerio de Educación, se concibe la ruralidad y la educación rural. De la misma manera que sucedió con el PER, se proponen estrategias puntuales que no están articuladas con una apuesta de política pública o de institucionalización de la educación rural en el MEN y en las Secretarías de Educación. El Plan da una respuesta coyuntural, situada en los municipios priorizados para el postconflicto, pero el país sigue sin contar con una política pública educativa que responda a las diversidades de los territorios rurales.

Se mencionó anteriormente que la propuesta de calidad para la educación rural había concentrado sus mayores esfuerzos en las dos etapas del PER, en el diseño e implementación de Modelos Educativos Flexibles, y se planteó la necesidad de ampliar este espectro; incluso de hacerse preguntas alrededor de las características de la flexibilidad que requieren estos

territorios, sobre todo los más dispersos, que no resuelven solos la inmensa brecha en términos de calidad.

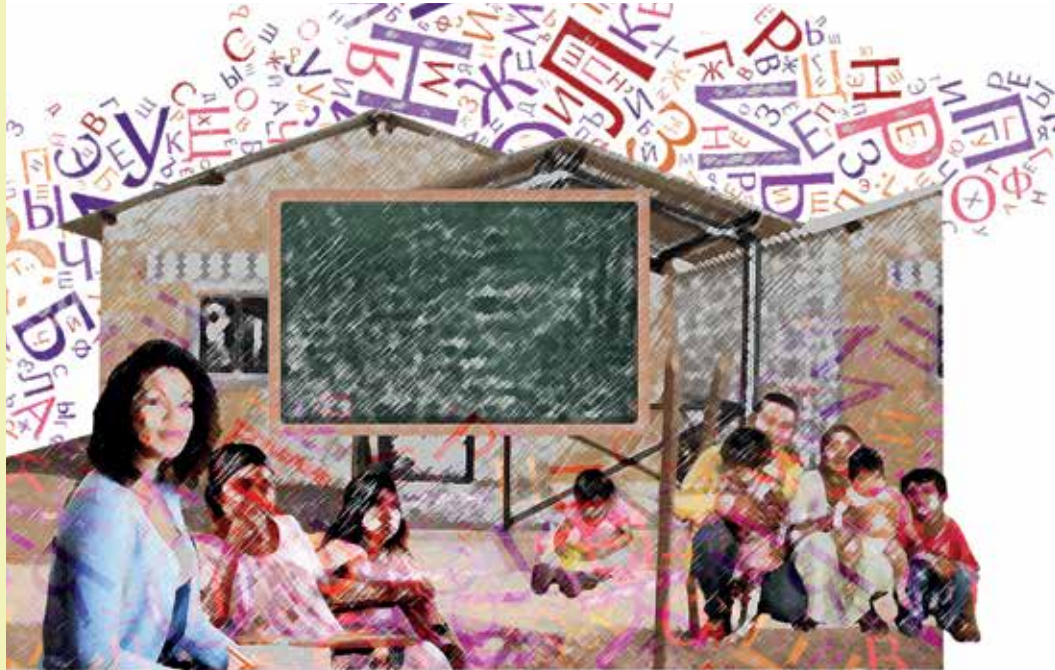
Otros aspectos como la educación media, la conformación de comunidades de aprendizaje de docentes o el papel de los directivos docentes no se desarrollan con la profundidad suficiente para entender cómo se llevarán a cabo, sobre todo en la ruralidad más dispersa. En el caso del PEER, al igual que en las dos fases del PER, el territorio, sus apuestas de desarrollo rural y el lugar de la educación como motor para garantizar este desarrollo, parecen diluirse en un listado de estrategias que no se concretan todavía en una política pública para la ruralidad, tan necesaria para el país.

De otra parte, el PEER no incluye un capítulo de financiamiento que permita la materialización de las propuestas, generando incertidumbre y desgaste entre las organizaciones que colaboraron en su diseño y en el propio equipo del MEN.

Bibliografía

- Ministerio de Educación Nacional – Banco Mundial. (2000). Manual Operativo del Acuerdo de Préstamo Crédito No. 7540-Co. Bogotá. (Documento de trabajo No publicado)
- Rodríguez, C, Sánchez, F, y Armenta, A. (2007), Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Documento CEDE. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Rojas, J. (2011). La Ruralidad en Colombia: una aproximación a su cuantificación. Revista IB Núm. 1 vol. 1, Diciembre de 2011. DANE. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional y Unión Temporal Econometría – Sistemas Especializados de Información (SEI). 2015. Evaluación de los resultados de la implementación del programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo PER Fase II, en su población beneficiaria identificando los efectos (esperados y no esperado) de la intervención sobre sus variables objetivo. Bogotá.

Escuela en casa



Delia Rosa Bolaño Ipuana

Licenciada en Pedagogía. Maestra, gestora y escritora. Autora del Himno de la Institución educativa María Auxiliadora de Cuestecita la Guajira. Fundadora de la Fundación Teichon y el Encuentro internacional Literatura al Mar

Resumen

Escuela en casa es una estrategia que nace desde mi práctica docente, cuando comprendí lo importante de mi vocación más que mi ocasión; esta experiencia rural me ha permitido crecer y comprender lo valioso de ser maestra y más si se es rural, entender que trabajar con hijos de campesinos no significa enseñar como sea, improvisar es matar la esperanza total de un país, ESCUELA EN CASA es una estrategia que nace hace cinco años y es una breve reflexión constante de creer en lo que somos y podemos aportar a la sociedad rural.

De nosotros como maestros depende el desarrollo de esas comunidades que nos tienen como única esperanza y la escuela como tal.

Escuela en casa

Escuela en Casa es una estrategia Pedagógica que me surge al llegar a la Institución Educativa Rural Mercedes Romero de Quintero hace ya siete años al notar que esta tenía estudiantes con bajo nivel educativo, padres de familia no comprometidos, resultados externos muy bajos y una desarticulación total en los procesos académicos y disciplinarios.

Trabajar con estudiantes en extra edad, padres de familia 100% campesinos en una zona super difícil por la idiosincrasia aun de los años 70, realmente me aguardaba una tarea complicada que implicaba mi retiro o mi continuidad, ya que como Maestra Normalista se me enseñó la ética y el trabajo integral que ya me había

causado dificultad en el Cabo de la Vela con compañeros y comunidad en general, pero bueno aquí primaba la educación de los estudiantes de esta zona en la que me tocaba desempeñarme.

El encontrar estudiantes de trece años en segundo, de dieciséis en quinto grado, pero peor aun que no identificaran colores, no escribieran su nombre, que no supieran los nombres de sus padres fue aun mas preocupante para mi en ese entonces, no era fácil y me fui a la batalla.

Luego del diagnóstico pues necesitaba conocer los padres de los estudiantes a quienes en su momento citaba verbal y escrita, pero no se presentaban, la excusa está trabajando, están ocupados, no pueden, no pueden.

Fue cuando decidí hacer un diagnóstico más profundo para ello debí crear una estrategia que me permitiera acercarme a ellos, hacerlos parte del proceso de la enseñanza aprendizaje

...Jóvenes de 12 años deberían estar ya en sexto o séptimo, pero aun están en primero o segundo y aun no escriben...

de sus hijos, ellos no pueden venir a la escuela, mientras que yo sí “me dije” pero no podía ir de cualquier manera, debía ser planificado, entonces nuevamente sin ninguna duda decidí llevar la escuela a la casa del estudiante rural, conocer la realidad de cada niño, solo así podría atacar tantas debilidades que no permitían equilibrar los procesos, fue cuando cree el *Martes de Casa* que sin lugar a duda no solo me sirvió para que los padres de mi salón se inquietaran sino los maestros del colegio y cada padre de la Institución.

El maestro rural siempre piensa o pensaba que enseñar a niños rurales se hacía de cualquier manera, como fuera, no había necesidad de sacrificio, pero gracias a esta experiencia me di cuenta y les informé que exige y mucho mas de lo normal, en nuestra práctica rural debemos trabajar en la mayoría de las circunstancias con todos los grados de la básica, por lo que nos obliga de alguna manera a triplicar esfuerzos y responsabilidades, ser cuidadosos en nuestras enseñanzas ya que los jóvenes y niños en su mayoría aun no han iniciado su proceso y esto choca con su edad cronológica ya que debes enseñar a leer y a escribir a jóvenes cuando la edad de aprender esta superada a lo normal, es decir jóvenes de 12 años deberían estar ya en sexto o séptimo, pero aun están en primero o segundo y aun no escriben, falta no? si, fue una realidad y es aun una realidad en muchas Instituciones Rurales, pero como somos profesionales esto nos ayuda a buscar las formas estra-

tégicas y efectivas que con el tiempo nos permita ir mejorando lo procesos de la Institución articulando así a padres, estudiantes, maestros, directivos y población en general.

Proceso y acciones que desarrollamos

La experiencia significativa ESCUELA EN CASA se desarrolla con la básica primaria específicamente en la básica primaria todos los martes, todo el curso asiste a la casa de uno de sus compa-

ñeros y estando en la casa se procede a dirigir la clase preparada con la familia visitada donde se involucran todos. Los padres tienen la responsabilidad de hacer la oración y preparar una reflexión que permita abordar un valor que enriquezca a todos los miembros del equipo.

Hemos tenido acompañamiento de los periódicos El Pílon del Cesar, Diario el Norte de la Guajira y Cardenal Estéreo quienes han conocido del impacto de la comunidad y la han propagado como experiencia ejemplo.

Los directivos nos han acompañado otorgándonos los permisos y comunicando la existencia de la experiencia y su gran impacto ante la comunidad quienes cuentan y han venido contando sobre su percepción sobre la experiencia.

Mediante la experiencia significativa, los niños hacen exposiciones en compañía de sus padres, a pesar de su timidez la cual poco a poco pierden, también esta experiencia con padres de familia le permite estar seguro e ir perdiendo el miedo, también hemos implementado para mejorar la lectura en los estudiantes el minuto de lectura que permite que el estudiante y el padre se esfuercen por leer la cantidad de letras que se deben leer en ese minuto y otras actividades de cambio que vayan innovando y generando cambios significativos en los estudiantes.

Monitoreo, seguimiento, evaluación y resultados

Mediante la experiencia Escuela en Casa se utiliza como mecanismo de verificación de cumplimiento de actividades.

- Cuaderno escuela en casa, donde los padres los estudiantes reflexionan y nos cuentan su vivencia.
- El cuaderno mi familia en la escuela, donde podemos analizar la percepción y testimonio de los padres de familia.

- Los cambios han sido significativos la asistencia de los padres a los procesos son más notorios
- Los resultados de las pruebas han mejorado.
- Los maestros de toda la básica han llevado a la práctica ESCUELA EN CASA.

Cómo nos hemos sostenido

- Lo que sostiene la experiencia significativa Escuela en Casa son los Martes de Casa y casa actividad dinámica que podemos extraer de nuestra experiencia.
- Los padres de familia exigen a la escuela cada año las clases en casa y por supuesto la dirección del colegio avala cada actividad y acompaña los procesos.
- El impacto es lo innovador, no es común que un maestro transporte el aula al patio de la casa de sus estudiantes, esto ha gustado no solo a los padres, también a la comunidad y los motiva a que sus hijos crezcan pronto para vivirlo, de igual forma a los maestros también les ha motivado poner escuela en casa.
- Hemos sido reconocidos en tres ocasiones.
- En Santa Marta como experiencia destaca por el MEN y el programa Programa de Educación Rural PER.
- Por el programa ONDAS como experiencia maestra.
- Ocupó el segundo lugar en el Foro Municipal.
- Ha sido ejemplo para otras instituciones y para la nuestra aplicada por los maestros de la misma institución.

Cómo lo hemos transferido

- Publicar el libro estrategia metodológica escuela en casa
- Mediante el apoyo de la Secretaría de Educación Departamental
- En cualquier escenario educativo
- Mediante la publicación del mismo

Concluyo

LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA ESCUELA EN CASA, surge de la necesidad de mejorar los procesos académicos y disciplinarios de la institución educativa Mercedes Romero de Quintero en el año 2013, cuando analicé el porqué del bajo rendimiento académico. Fue entonces cuando llegué a la conclusión de que esto se debía a la apatía de los padres hacia las actividades de la escuela y su desconocimiento de la responsabilidad de acompañar los procesos, donde observaba como la escuela buscaba miles formas para que asistieran y participaran en las actividades planeadas para involucrarlos, además de no asistir detecté que estos eran padres analfabetas, con poca preparación académica, entonces comprendí que ya no solo era una dificultad que



Fotografía - Alberto Motta

debíamos contrarrestar sino también apoyar hogares con muchas dificultades, padres separados, niños viviendo con abuelos, tíos, familiares, realmente no fue fácil atraerlos a la escuela, fue cuando decidí ir a cada casa y buscar la forma de enamorarlos de entrar en confianza con ellos, conocer su realidad y de paso que ellos conocieran los compañeritos de sus acudidos y por supuesto a mí como maestra; para esto llevé reflexiones que leía para enriquecer sus valores, la vida en familia, entre muchos otros aspectos que de alguna manera les permitieran formularse como padres o acudientes responsables. Al ver buen resultado con la primera visita, entonces decidí escoger un día para esto ya que vi que servía ir e interactuar con ellos, se involucra uno más y de paso los involucra a ellos, hoy son ya casi cinco años y nos ha permitido un acompañamiento más efectivo a las actividades planeadas por la escuela.

Esta actividad la denominamos Martes de Casa y en fin cada actividad fue surgiendo y va enriqueciendo nuestra experiencia significativa, es una realidad practicada en todas las Instituciones del país cuando el LIBRO ESTRATEGIA ESCUELA EN CASA sea publicado

NUESTRA EXPERIENCIA RURAL FUE BASADA TENIENDO ENCUESTA LAS POLITICAS DEL MANUAL PARA FORMULACION Y EJECUCION DE PLANES DE LA EDUCACION RURAL

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf



La educación en la ruralidad de Bogotá:

retos para el ejercicio de participación en política pública



Francy Yulieth Gómez Tocarruncho

Colegio Mochuelo Alto CED.
Licenciada en Lingüística y literatura con énfasis en investigación literaria.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Actualmente cursa la Maestría en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y diversidad Cultural en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

Las dinámicas de vida determinadas por los territorios, influyen en los procesos educativos. Bogotá es una ciudad que está conformada por 20 localidades, de las cuales Sumapaz es en su totalidad territorio rural y otras como Usme, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Santa Fe, Chapinero, Usaquén, Suba y Bosa que se constituyen de suelo urbano y rural; en algunas de ellas se

han ubicado instituciones educativas con estudiantes de ambos territorios. Teniendo en cuenta todo lo que ello implica, desde el 2016 se inició la construcción de una política pública para la educación en la ruralidad de Bogotá, hoy ya está el documento y éste debe empezar a socializarse con las comunidades y empezar a establecer acciones que la hagan real.

Palabras Clave

Educación, ruralidad, política pública.

Tras las ventanas del autobús que cubre la ruta 6 – 18, en la localidad de Ciudad Bolívar, se puede contemplar un paisaje que se transforma lentamente. En cuanto se sale del perímetro urbano, en cuanto se deja atrás el paradero de autobuses de San Joaquín, el entorno de la vía cambia y da paso a un espacio en el que se mezcla el verde de las montañas y el tono arenisco de las ladrilleras. El hollín que sale de sus chimeneas, paradójicamente, anuncia el ascenso hacia la zona rural de Ciudad Bolívar. Durante el trayecto, en el paisaje se mezclan los colores, los olores y las texturas de la tierra que no dejan indiferente al espectador y que le invitan a cuestionarse sobre las condiciones en las que se desarrolla la vida cotidiana allí. Un espacio rural, aparentemente idílico, reúne la belleza del campo y la dureza, crueldad y degradación del vertedero de basuras de la ciudad. El olor que inunda el ambiente, la contaminación, subraya la necesidad de reflexionar la atención que se presta a un espacio que debería protegerse.

Fotografía 1. Corregimiento de Mochuelo, vista “Relleno sanitario” Doña Juana.



El trayecto de la ruta se completa cruzando los corregimientos de Mochuelo y Pasquilla, sobre la vía dos instituciones educativas distritales se integran a los territorios, el Colegio Mochuelo Alto CED y colegio Rural Pasquilla IED. Las dos instituciones educativas surgieron desde, con y para la comunidad que en sus inicios era completamente campesina y en la actualidad acogen a estudiantes de la zona rural, urbana y de borde.

Las experiencias emergentes del territorio rural vinculan cada acción a la historia, a la cotidianidad, a las tradiciones, a las resistencias y buscan un diálogo constante en el que la escuela sea escenario clave de interacción entre dos espacios que parecen ser dicotómicos y opuestos, pero que son complementarios y yuxtapuestos, sinergias y diferencias entre quienes habitan y transitan la zona rural pero que hallan un punto de encuentro en los centros de enseñanza.

Vale la pena entonces preguntarse ¿Cuál es el sentido del territorio en las instituciones educativas rurales? Teniendo en cuenta que las dinámicas territoriales permean e inciden en los procesos de educación que se llevan a cabo es necesario aclarar que cuando se hace referencia al territorio rural, no se está hablando de la generalidad, es decir, de la relación habitual que se hace entre lo rural y lo agropecuario, por el contrario, como bien lo señala el documento elaborado por la Dirección de Desarrollo Rural Sostenible (DDRS) y el Equipo de la Misión para la Transformación del Campo, existen categorías de la ruralidad, que la definen exponiendo la diversidad de ruralidades que tiene el territorio nacional. Frente a estas categorías Bogotá no es la excepción, las instituciones educativas son tan diversas como los territorios, incluso estando en la misma localidad.

Los territorios son entendidos no sólo dentro de la categoría de espacio físico, sino como producto de las formas de relacionarse en él; el territorio es el sentido que se construye a partir de las diversas experiencias en el tiempo, dentro de una historia personal y una colectiva. Reconocer las transformaciones que ha tenido la ciudad y cómo su fuerza expansiva se ha venido adueñando de zonas periféricas para la construcción de barrios ha subsumido parte de las zonas rurales, creando espacios de marginalidad y segregación. Estos espacios también son contemplados dentro de la caracterización que se realizó previa a la formulación de los lineamientos de la política pública para la educación rural de Bogotá.

Fotografía 2. Mochuelo alto CED. Salón primero B 6:00 A.M.



Conocer la realidad y cotidianidad de las áreas rurales en la capital, requiere un trabajo intersectorial que involucre la comprensión de los intereses y necesidades para mejorar la calidad de vida de quienes la habitan y transitan la protección del medio ambiente y la garantía de los derechos y servicios. La influencia de la política pública debe reflejarse en las veredas, los barrios, las familias y colegios.

En el marco de la construcción y puesta en marcha de una “Política Educativa para la Bogotá Rural” (2018), se proponen seis lineamientos que contemplan diversos enfoques:

1. Garantizar trayectorias educativas completas para los estudiantes, desde la educación preescolar hasta la educación superior.
2. Ayudar a superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones, multisectoriales, que se articularán en las instituciones escolares.
3. Avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar.
4. Consolidar la formación básica y promover la pertinencia de la educación media.
5. Involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes.
6. Fortalecer la formación para la convivencia y la paz. (pág. 7)

Estos lineamientos dejan claras las metas de la educación y exigen un trabajo y compromiso multisectorial de las instituciones públicas y privadas para definir acciones concretas que procuren igualdad de oportunidades y equidad, para ello es vital la participación de toda la comunidad y el apoyo de los diferentes estamentos, estudiantes, familias, docentes, directivos docentes, Direcciones Locales (DILE) y Secretaría de Educación.

Cada uno de los lineamientos se planeó con base en una caracterización previa que se llevó a cabo en diferentes instituciones educativas de las localidades de Sumapaz, Usme, y Ciudad Bolívar en los colegios Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, CED rurales OHACA y Colegio Rural Pasquilla, respectivamente, por el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional de Colombia, obteniendo un primer abordaje al cual se fueron sumando en el camino otras instituciones y otras localidades. Se participó a través de diferentes encuentros y acompañamiento a cada una de las instituciones caracterizando condiciones de vida, entorno y movilidad social, censo rural y georeferenciación de los hogares de los estudiantes, caracterización socioeconómica de los hogares, percepción de ruralidad, migraciones, localización y características demográficas.

Los colegios rurales de Bogotá son desarrollos de la antigua escuela rural, en muchos casos de origen comunitario. En los colegios rurales, ubicados cerca al borde, convergen niños y jóvenes que provienen de las zonas rurales y urbanas, con problemáticas muy diversas: violencia, desplazamiento, pobreza, desarraigo, etc. La formación escolar debe tener en cuenta estas complejidades, de tal forma que contribuya a lograr una mejor calidad de vida del estudiante y su familia. En este contexto, la institu-

ción educativa, además de ser centro de conocimiento y de formación de seres humanos, está obligada a cumplir una función social. No son iguales un campesino pobre y un pobre urbano. No se necesita una escuela diferente para cada uno, pero sí es necesario tener en cuenta las circunstancias de vida y el entorno en el cual conviven los estudiantes, para poder contribuir mejor a su formación humana, ciudadana y científica. Instituto de Estudios Urbanos [IEU] (2018) (...) IEU (2018)

Fotografía 3. Corregimiento de Pasquilla. Recorrido por el territorio. 2018



El reto durante el 2019 es socializar el documento de la política, para proponer acciones concretas que surjan desde las diversas comunidades que integran las instituciones educativas sobrepasando los espacios físicos de los colegios y comprendiendo que los procesos educativos están vinculados a los territorios, que las instituciones educativas no pueden ser islas ajenas a las realidades y que la labor de docentes y directivos docentes implica altos compromisos éticos, epistemológicos y sociales.

Referencias Bibliográficas.

- Dirección de Desarrollo Rural Sostenible – DDRS Equipo de la Misión para la Transformación del Campo. (2014) MISIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL CAMPO. Definición de Categorías de Ruralidad. Bogotá.
- Instituto de Estudios Urbanos (IEU) Universidad Nacional de Colombia. (2018) “Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C.” - Documento “Política Educativa para la Bogotá Rural” Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito, Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Urbanos (IEU). (2017) Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Avance en el pilotaje de los lineamientos de política educativa rural propuestos. Bogotá.

Puente Amarillo:

una propuesta educativa en contexto para la transformación social



Educar con sentido a partir de conocer el contexto en todas sus dimensiones, permite formar un estudiante con pensamiento crítico y con capacidad de proponer soluciones. Esta dinámica permite una permanente movilidad conceptual en los maestros que se reinventan diariamente. Incentivados por unos directivos docentes que lideran el proceso pedagógico; como resultado de esta gestión se da la calidad que es el punto de apoyo y reconocimiento que tiene la institución.

Palabras clave

Liderazgo, trabajo en equipo, oportunidad, innovación, transformar, contexto, felicidad, familia, pensamiento crítico

Una educación rural, pública y de calidad, sí es posible

La Institución Educativa Puente Amarillo “Francisco Torres León” está ubicada en la vereda Puente Amarillo, municipio de Restrepo. A 8 km de la ciudad de Villavicencio, capital del departamento del Meta y dista a 10 km de la cabecera municipal. Esta zona se conoce con el nombre de Piedemonte llanero, sector ambientalmente rico porque está en la transición climática situación que permite abundancia de especies en flora y fauna.

Esta institución atiende estudiantes de los municipios de Restrepo, Cumaral y Villavicencio, con un total de 1125 estudiantes para el año 2019, atendidos por 41 maestros y tres directivos docentes. Son estudiantes procedentes del sector rural y urbano y de diferentes estratos socioeconómicos.

Puente Amarillo viene desarrollando este Proyecto Educativo Institucional a partir del año 2006, año que coincidió con la llegada de un directivo docente y docentes del primer concurso convocado por el Ministerio de Educación Nacional; este encuentro entre maestros antiguos y nuevos, promovió un cambio significativo con relación a las prácticas escolares cotidianas y que



Ana Beatriz Rinta Piñeros

Rectora institución educativa Puente Amarillo Francisco Torres León. Ubicada en el municipio de Restrepo Meta. Antropóloga. Lic en ciencias sociales y especialista en DDHH. 13 años Liderando el proceso. Texto construido de manera colectiva por los 42 docentes.

los llevó a cuestionarse el impacto de su labor y, a concluir en la urgente necesidad de rediseñar el Modelo Educativo y ajustarlo al P.E.I. del Colegio.

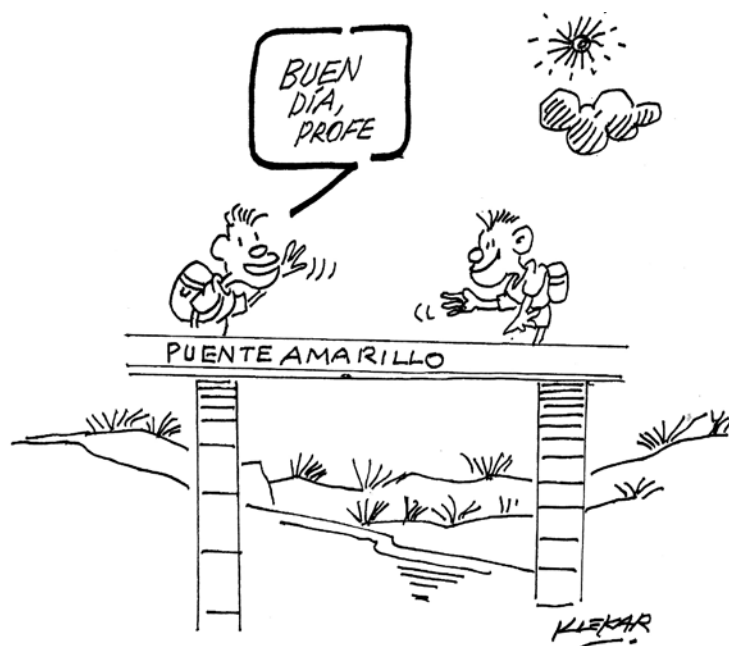
Entonces surgieron varios interrogantes: ¿Cómo mantener motivados a los estudiantes? ¿De qué manera se podría formar jóvenes autónomos y con pensamiento crítico? ¿Cómo ayudarles a elevar el sentido de pertenencia? ¿Cómo hacer que los estudiantes se enamoren de la vida? ¿Cómo generar actitudes de convivencia? ¿Cómo formar en competencias ciudadanas? ¿Cómo crecer nosotros mismos como educadores? ¿Cómo permitirle al joven atreverse a pensar por sí mismo, a tomar las riendas de su destino y construir un mundo de acuerdo con sus deseos y necesidades?

Nace entonces, el Proyecto Educativo Institucional en Contexto para la Transformación Social. Como una propuesta que tiene una marcada fundamentación en la << pedagogía contextual >>; y que, a través de la construcción colectiva y el análisis cotidiano del quehacer pedagógico en las aulas y fuera de ellas, el equipo de maestros ve en la educación en contexto, una salida con sentido para el ser humano y su proyecto de vida.

En este largo camino pedagógico se han venido diseñando estrategias que con el tiempo han tomado una fuerza conceptual porque han sido validadas y han dado resultados exitosos para la vida de los estudiantes, los padres y los maestros. Dentro de esas múltiples estrategias pedagógicas que, un día iniciaron como una simple actividad hoy se convierten en un componente fundamental del Proyecto Educativo Institucional.

Liderazgo en la Gestión Directiva

La gestión directiva está encaminada al componente académico. A todo lo que necesita el maestro, los proyectos y las salidas pedagógicas, se debe dar respuesta y apoyo; el presupuesto está direccionado a la ejecución del currículo.



La rectora y los coordinadores orientan la filosofía y la actualización docente. La autoridad se visualiza en el liderazgo pedagógico, los directivos docentes colocan el tapete rojo para maestros, estudiantes y padres.

Maestros transformadores

Ser maestro en P.A. significa: estar dispuesto para asumir un proceso continuo de cambio y un reinventarse cada día para poder ver y transmitir la vida de una manera diferente y positiva. Un ser capaz de hacer de la convivencia y el conocimiento una prioridad. Un ser transformador en permanente búsqueda de la excelencia; sin llegar a estar convencido de haberla encontrado.

Cabe anotar que los docentes de P.A. disponen de un sinnúmero de oportunidades que les permiten crecer tanto en su vida personal como profesional, ya que cuentan con las posibilidades de poder conocer y dar a conocer en otros espacios y culturas, sus ideas y conocimientos, es así como algunos maestros han podido participar con sus proyectos de aula e investigación en algunos congresos internacionales; estrategia que ha generado entre ellos motivación y actualización. Hoy, con absoluta certeza se puede afirmar que el maestro de Puente Amarillo se

renueva, innova y se reinventa continuamente; crea nuevos proyectos y comparte con sus colegas de otras instituciones y países.

Ser maestro en P.A. es creer en la educación como el fundamento para transformar la sociedad. Ser maestro en P.A., es ver horizontalmente a los estudiantes y potenciar su dignidad humana.

La investigación en la escuela sí es posible: Escenarios de investigación

“Seguiré con humildad a la naturaleza y será la naturaleza quien me lleve de la mano al lado de mis estudiantes hacia el conocimiento, pues lo importante en la educación es aprender a preguntar, es contemplar los hechos con puerilidad, como si fuésemos niños pequeños, las respuestas son secundarias.” Francisco Diego Vel.

Mirando el entorno social, ambiental y geográfico se hace necesario e impajaritable estudiarlo. Así nacen los escenarios de investigación, los cuales son espacios organizados de tal manera que faciliten el conocimiento y sirvan como estrategia pedagógica que posibilitan el aprendizaje significativo. Es allí donde el estudiante ob-

serva, explora, confronta, descubre y participa activamente en los procesos de investigación.

Es indispensable que el estudiante haga investigación en la escuela, ésta debe propiciar los escenarios pertinentes donde él despierte su capacidad de asombro, formule preguntas, establezca hipótesis y realicen observaciones de campo.

El conocimiento es vivencial al ofrecer la oportunidad para que asuma posiciones críticas y propositivas ante el mundo. Lo importante es que el estudiante no deje de hacerse preguntas.

Estos espacios integran a la familia en los procesos de enseñanza aprendizaje, aprenden en contexto y fortalece valores como el compañerismo, la solidaridad, el respeto, apoyo mutuo, la responsabilidad, el amor a la naturaleza, entre otros.

Un aspecto muy importante es que a través de los Escenarios de Investigación se desarrolla también la competencia comunicativa, cuando los estudiantes dan a conocer sus inquietudes, observaciones y descubrimientos de los diferentes escenarios que se tienen en P.A. como: Huerta parque “Don Pachito”, Lombricario: Grandes transformadoras, Coleópteros: Recicladores de la naturaleza, Aves: Diseminadoras de especies, Flores tropicales, Orquidario “Cattleya Trinae”, Peces, Bromelias: Fuentes de Vida, Libélulas: Bio-indicadoras y Bio-reguladoras, Los Helechos y su maravillosa reproducción, Suculentas: Dromedarios vegetales, Nenúfares: ninfas del humedal, entre otros.

Acuerdos inteligentes para convivir

En el colegio P.A. se orienta la autonomía como la capacidad que debe tener cada persona de servirse de su propio entendimiento al asumir las decisiones con responsabilidad y eticidad. Para formar autonomía hay que dar oportunidad para la reflexión en el actuar.

La necesidad de dar al estudiante la oportunidad de actuar con responsabilidad, sentido común y autonomía

en la toma de decisiones y convencidos de no ser necesario la creación de un manual de convivencia en donde se enumeran una a una las normas de comportamiento en la Institución y las respectivas sanciones en caso de no cumplirlas, nos lleva a crear la estrategia de acuerdos inteligentes, un espacio de reflexión en donde los estudiantes junto con su orientador pedagógico, pactan las normas de convivencia que rigen al interior y exterior del aula, no todas tangibles, muchas de ellas intangibles que obedecen al buen comportamiento del ser humano, el respeto por el otro y el accionar siguiendo conductas inteligentes, las cuales en muchos casos no necesitan ser nombradas.

Como institución, estamos convencidos que estos acuerdos inteligentes, no solo involucran a los educandos, sino a todos y cada uno de quienes estamos inmersos en este proceso, está ligado con responsabilidades y acuerdos, así que cada uno desde su rol, desde sus responsabilidades, desde sus pensamientos y convicciones, padres de familia, maestros, estudiantes, administrativos, personal de servicios generales, visitantes, instituciones cercanas a nuestro colegio y personas de nuestra comunidad, conformamos y damos vida a los acuerdos inteligentes. Autodisciplina, que no son otra cosa que “Dejar ser y Ser con Responsabilidad”.

Los seres humanos se visibilizan por su Talento

En Puente Amarillo se han dispuesto las oportunidades para visibilizar a cada uno de los estudiantes; con el proyecto “Con mi talento hago patria” se visualiza qué tipo de potencial tiene cada estudiante.

Este proyecto se desarrolla cada 15 días durante 3 horas, a través de 40 diferentes talentos que están en los ámbitos de cultura, deporte, arte, música, creatividad y ciencia. El talento es dirigido por un experto y dinamizado por un docente.

Todo esto ha significado traspasar de la simple observación a la acción; adentrarnos en el sentir, la interpretación y la fascinación que llena de satisfacción y orgullo a padres, estudiantes y maestros.

Formar Líderes que transformen: un reto para Puente Amarillo

En un país como el nuestro que se debate entre la guerra y la paz, entre la pobreza y la dignidad, entre la discordia y el diálogo, entre el tener y el saber; necesita de personas que se hagan visibles en proponer y hacer una sociedad más justa, equitativa, llena de oportunidades y sueños a favor del bienestar de todos. Nadie pondrá en duda que nuestro país se encuentra en

...A través de los Escenarios de Investigación se desarrolla también la competencia comunicativa, cuando los estudiantes dan a conocer sus inquietudes, observaciones y descubrimientos de los diferentes escenarios que se tienen en P.A...

un proceso de transformación y que es el joven colombiano quien debe participar e impactar positivamente en el descubrimiento de una sociedad acorde a sus necesidades.

Y para tal propósito, ¿Cuál es el papel de la escuela en la formación de líderes? La escuela en la formación de líderes es fundamental en cuanto debe generar de manera permanente escenarios pedagógicos que inviten a los estudiantes al descubrimiento y desarrollo de sus capacidades; que tengan la libertad para opinar, pensar, de entender el contexto y, de comprender que es sólo a través de sus habilidades que se puede transformar la realidad y hacer historia.

En nuestro caso particular, Puente Amarillo genera los escenarios y propone las estrategias para que los estudiantes puedan tener esa gran oportunidad de hacerse visibles. Espacios como salidas pedagógicas, interconexión de saberes, hablemos entre nosotros, escenarios de investigación y las especialidades de la media entre muchos otros, donde el estudiante se puede equivocar pero que también se puede rectificar, donde puede explorar diferentes caminos sin temor al error. Es nuestra prioridad formar ciudadanos líderes para alcanzar el sueño de la felicidad.

Con esto, el líder de P.A. se distingue por adoptar en su diario vivir acciones inteligentes que permiten reconocerse y destacar habilidades de soñar, de pensar críticamente, de saber escuchar, de comunicarse asertivamente, de inspirar, de colaborar, de crear, de delegar y reinventarse día a día. Seres humanos capaces de transformar su realidad y aunque parezca utópico, el mundo. Enseñamos y aprendemos a ser humanos.

Ciudadano transformador

“Locura es querer cambiar haciendo lo mismo”. En la actualidad, el sistema educativo no ve en los seres humanos la capacidad de transformar, es así como nos encontramos con procesos impuestos que se repiten en la cotidianidad escolar.

Puente Amarillo ve en cada uno de sus estudiantes y le ofrece las oportunidades de mejorar su presente y su futuro a nivel personal, familiar y tener un impacto positivo en la sociedad. Por esto, la institución rompe paradigmas y le apuesta al pensamiento crítico y humano, le da luces que nutren el conocimiento y la convivencia a fin de orientarle a ser el protagonista del cambio en favor de la sociedad.

Visualizamos en el estudiante un potencial transformador con la capacidad de enfrentar su futuro, desaprendiendo costumbres no edificantes y asumiendo una actitud de vida ejemplarizante.

Familia Transformadora

Después de muchos años de experiencia pedagógica se ha llegado a la conclusión que los estudiantes más exitosos escolarmente son a los que su familia acompaña en el proceso. Los problemas que aquejan a la familia afectan directamente al estudiante, esto hace que la escuela deba preocuparse por fortalecer la comunicación entre la escuela y la familia para solucionar los problemas que impiden el rendimiento académico de los estudiantes.

Conocer la situación familiar de los estudiantes para los maestros y el proyecto educativo es muy importante porque necesitamos: primero, que esté bien en el seno del hogar; segundo, que la familia comparta y refuerce la filosofía de la institución; y tercero, que la familia esté pendiente de la formación integral del estudiante.

Las reuniones en la institución educativa se hacen cinco veces al año, estas reuniones llevan el nombre “Transformando Familia”, En ellas es muy importante que los padres participen en el análisis de las diferentes problemáticas de la institución, de los estudiantes y de las familias. y sean ellos mismos quienes generen posibles soluciones y recomendaciones para el mejoramiento de las relaciones entre padres e hijos.

Este ejercicio ha sido muy exitoso, familia que comparte la filosofía de la institución contribuye en su fortalecimiento al interior del hogar, nos ayudan en los procesos y estrategias que se tienen. Hoy, vemos como las familias, padres, madres, hijos acuden puntualmente a las reuniones de “Transformando Familia”, ponen mucha atención, formulan preguntas, hacen reflexiones y toman nota de lo que les puede servir como estrategia en su vida familiar. El colegio ha diseñado el concurso “Poner atención paga” que tiene como objetivo retroalimentar todos los aspectos que se han tratado en la reunión y se reconoce con un detalle muy significativo para la familia.

De las bases que se construyan en el hogar depende la evolución de cada integrante hasta alcanzar sus logros. “Familia unida, Hijos exitosos”, cuando se brinda amor, apoyo, comprensión, respeto y ejemplo se muestra un camino a seguir a ese hijo para que se visualice y persevere en sus sueños.

Salidas pedagógicas

Las salidas pedagógicas son estrategias de aprendizaje que permiten contrastar el conocimiento académico con la realidad de manera interdisciplinaria.

Por lo tanto, para la institución esta estrategia es fundamental para la formación del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades investigativas, fortaleciendo la convivencia y el trabajo en equipo que genera una actitud propositiva frente al conocimiento en estudiantes y docentes al proyectarlos como seres humanos transformadores de la realidad.

Se realiza con un equipo de docentes de manera interdisciplinaria y con una guía de campo.

Interconexión de saberes

Interconexión de saberes es una estrategia pedagógica que permite a estudiantes, docentes y padres de familia

poner en escena disciplinas académicas, artísticas, científicas y recreativas en torno a temas y problemáticas del contexto local y global que deben ser abordadas desde diferentes áreas del saber y que propenden hacia aprendizajes integradores y significativos.

El escenario “interconexión de saberes” supera la fragmentación del conocimiento, haciendo vinculante los diferentes actores y áreas de saberes para generar una visión más integradora desde aprendizajes con sentido hacia realidades con sentido desde lo local a lo global. De esta manera, fomentar en los diferentes actores de la comunidad educativa acciones transformadoras en pro de una cultura ciudadana

Gracias al compromiso y apoyo entre pares nace la interconexión de saberes a través de los proyectos de aula y los eventos propios del calendario que son permeados por las diferentes disciplinas del saber, al dar sentido al aprendizaje en contexto y al permitir así al estudiante empoderarse y vivenciar el conocimiento. La interconexión de saberes se desarrolla a través de proyectos de aula como: Memoria Histórica, Encolómbiate, Colombia libre y soberana, Sencillamente matemáticas, The English Day, Escenarios en acción, Habitáculos Filosóficos, Explorando mi pensamiento, creciendo como ciudadanos, Célula Comunicativa, Feria Turística, Festival Artístico, Memoria Histórica en Positivo, Festival de Talentos, Cero Estrés.

También, la celebración de eventos permite conmemorar fechas históricas y representativas a nivel nacional o internacional como día del hombre, de la mujer, del maestro, de las mariposas, entre otras.

La interconexión de saberes es liderada por el maestro de un área específica apoyado por las demás disciplinas y maneja un instrumento de evaluación que permite realizar los ajustes para mejorar.



Fotografía - Alberto Motta

Sin proyectos no puede haber Interdisciplinariedad

La posibilidad de compartir experiencias, saberes, estrategias y sueños permite que cada actor del PEI pueda aportar, retroalimentarse y reinventarse en el quehacer pedagógico, dando un toque de dinamismo e innovación en la práctica educativa.

Con la visión de formar estudiantes felices, con pensamiento crítico, líderes que sean capaces de desarrollar habilidades para la vida transformando su contexto; esto ha permitido que el docente permanentemente se esté actualizando, reflexione, adapte y cambie continuamente su labor.

El impacto de trabajo en equipo se refleja en la integración entre docentes, y estudiantes al enriquecer así el conocimiento colaborativo, participativo y creativo en la actividad pedagógica. lo anterior lleva a que los educandos se apropien del conocimiento de una manera holística y práctica que le permitan enfrentarse a los cambios y mantener el equilibrio, sin olvidar al ser humano.

El contexto invita al turismo, al medio ambiente y a la academia: Tres Especialidades

El sentido de aprender algo se basa en el uso que se le pueda dar, lo que cotidianamente nos enseña la escuela no se puede quedar en acumular saberes, en este sentido, el conocimiento y lo que a diario se aprende debe ser significativo para el contexto, no solo para estudiarlo, también para transformarlo. Dado lo anterior, el Colegio Puente Amarillo por su privilegiada ubicación geográfica, es paso obligado por uno de los tres corredores turísticos del Departamento del llamado ruta religiosa o del piedemonte llanero. Como si fuera poco, su riqueza hídrica, flora y fauna la ubica dentro de los municipios de categoría verde de este hermoso territorio. Dado el contexto, surge la necesidad de estudiar dos aspectos importantes de la región: el turismo, ya que es una actividad fuerte y una de las principales fuentes económicas; y así, nace la especialidad en turismo, la cual busca fortalecer la cultura turística de la región y medio ambiente.

Teniendo en cuenta que una de las fortalezas de la propuesta turística se basa en la conservación del medio ambiente y aprovechando el contexto geográfico en el que se encuentra la institución, la modalidad de medio ambiente propicia las buenas prácticas ambientales dentro y fuera de la institución.

Como mecanismo para fortalecer el proceso pedagógico y científico de los estudiantes de la institución, permitiéndoles profundizar conocimientos en las ciencias naturales y matemáticas, surge la modalidad académica encaminada a la formación universitaria en los diferentes contextos.

Estas tres especialidades se muestran como fuente de inspiración de oportunidades para la construcción del proyecto de vida de los estudiantes y la transformación de la sociedad.

Pedagogizar la convivencia

Un eje vital en la identificación de los sueños es la convivencia que se asume como el equilibrio y la armonía en las interrelaciones e interacciones de manera autorregulada y autodisciplinada. En dicho proceso, la autorregulación es fortalecida por las siguientes estrategias pedagógicas:

Hablemos entre nosotros: en este escenario, en el que cada grado, se reúne para aprender los unos de los otros, abordar las problemáticas del aula o del colegio que afectan la convivencia, analizar las posibles causas y proponer posibles soluciones.

Hablemos de nosotros: es el escenario en el que se reúne el asesor pedagógico y su grado para reflexionar sobre temas de interés, actualizados que están afectando o amenazan la convivencia y el ser humano del estudiante.

Acuerdos inteligentes: son los criterios, propuestos por los estudiantes, los padres y los maestros, que se constituyen en el resumen del análisis de

las acciones diarias realizadas en la convivencia. Son los reguladores de la convivencia.

Campamentos de convivencia: espacios donde se desarrollan actividades lúdicas pedagógicas que permiten fortalecer la convivencia grupal.

La evaluación: un proceso, permanente e integral

En la institución el proceso de evaluación es cualitativo, permanente, continuo y formativo; tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y su contexto social, generando oportunidades que garanticen una educación significativa e integral en los ámbitos de conocimiento y convivencia.

El orientador pedagógico se enfoca en el desarrollo de los criterios de evaluación (habilidades, destrezas, actitudes y valores) encaminados a la formación de un ciudadano transformador.

Estos criterios de evaluación son:

1. Ser Transformador (Liderazgo, Creatividad, Motivación)
2. Actitud propositiva frente al conocimiento (Participación, Disposición, Compromiso)
3. Trabajo en equipo (Cooperación, Convivencia, Comunicación Aseritiva, Responsabilidad, Producto)
4. Formación en pensamiento crítico (Fundamentación Teórica, Competencia Interpretativa, Competencia Argumentativa, Competencia Propositiva, Competencia Comunicativa)
5. Habilidades investigativas (Capacidad de Asombro, Experimentación, Observación, Innovador, Capacidad de Preguntar, Riguroso, Documentarse)

De esta manera, en el desarrollo de este proyecto hay palabras que determinan acciones clave para su éxito: equipo de trabajo, constancia, planea-

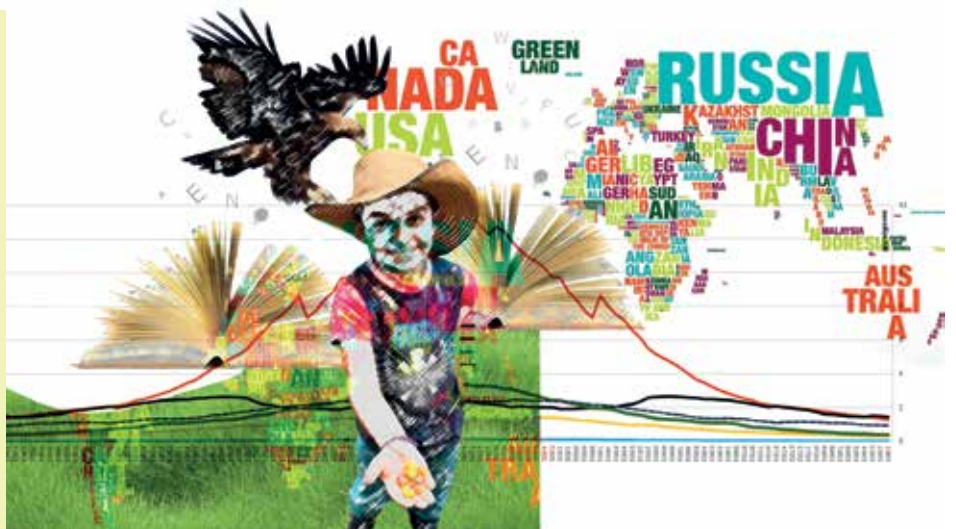
ción, análisis, liderazgo, transformación, innovación, participación, creer en lo que pueden hacer los estudiantes y las familias. Es una experiencia exitosa porque cumple con su visión "hacer felices a los estudiantes", a través de su estadía en una institución educativa, al prender a convivir y adquirir nuevos conocimientos.

Cada una de estas palabras se constituye en el derrotero diario para trabajar; los proyectos que se iniciaron en el año 2006 aún continúan, pero se les ha hecho permanente reingeniería a lo largo de los años y hoy, estamos en la fase de poder conceptualizar y sistematizar esta experiencia, siendo muy posible poderla replicar en muchas de las instituciones educativas, rurales y urbanas de este país y de América Latina. De igual manera, el Índice sintético de calidad, ha sido muy bueno; la institución ha ganado, durante varios años, el premio a la gestión.

Es una propuesta exitosa porque tiene alta demanda de municipios que tienen instituciones educativas públicas y privadas, urbanas y rurales. Además, durante los 13 años que se ha desarrollado, 12 años han estado en categoría alto, superior y A+ designada por el ICFES.

Es exitosa porque sus maestros hoy ya no son los mismos, se han transformado en su práctica cotidiana, se han reinventado, han hallado el verdadero sentido de ser maestro, como esa capacidad de transformar la vida de los estudiantes y ser un punto vital en su proyecto.

Desarrollar una propuesta de calidad en educación pública y rural, que proyecte a los estudiantes a la universidad, sí es posible en este país; y, los maestros sí lo pueden hacer, todo maestro presenta ideas, presenta proyectos, los maestros necesitamos es oportunidades y apoyo para trabajar y hacer de la educación de este país un estamento vital en su transformación.



SE ACRECIENTA LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA RURAL

CON EL INGRESO A LA OCDE Y EL PND DE DUQUE



Francisco Torres

Ejecutivo Fecode

La situación de la educación rural es crítica, la inmensa mayoría de sus 35.000 sedes se encuentra en mal estado, requiriendo con urgencia intervención en su infraestructura por varios billones de pesos, su dotación es pobrísima, se le niega la alimentación escolar a cientos de miles de estudiantes, el transporte no se presta durante una gran parte del año lectivo y a los maestros no se les reconoce el inmenso esfuerzo que hacen en medio de las privaciones y la violencia.

El problema de fondo de la educación rural es el mismo de la educación pública en general, la desfinanciación como consecuencia de la política de ajuste fiscal de la inversión social que se acordó con el FMI en el acuerdo extendido de 1999, desarrollada por medio de los Actos legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007, que entre 2002 y 2018 le arrebataron 170 billones a la inversión social, de los cuales 90 billones lo fueron a la educación. Dichos recursos terminaron en las ganancias de las multinacio-

nales y el capital financiero por la vía de exenciones tributarias. Por supuesto, el impacto en la educación rural ha sido mayor dado el rezago en que se ha debatido históricamente por los gravísimos problemas sociales, económicos, políticos, de orden público y del secular abandono estatal de las zonas rurales y de las cabeceras urbanas de la mayoría de los municipios que son, en la práctica, rurales. La educación pública rural, por sus características, es la más amenazada por la desfinanciación.

El desplazamiento de las zonas rurales es histórico. De sobra es conocido el que se disparó con la Violencia y que no cesó con el acuerdo que dio origen al Frente Nacional, ya que es también un fenómeno social y económico. La imposición de la Apertura Económica y una nueva oleada de violencia arrojaron millones de personas a los cinturones de miseria de las ciudades. Según ACNUR Colombia “7,7 millones de personas han sido víctimas del desplazamiento forzado en Colombia”.

El informe de la OCDE del año pasado sobre la educación colombiana considera rural el 30% de la población y entre el 60% y 70% de los municipios. De acuerdo al censo 2018 sólo el 15,1% de la población vive en zona rural dispersa y el 7,1% en centros poblados. La otra población considerada rural por la OCDE estaría en las cabeceras de los municipios más pequeños. Esa situación de descenso o estancamiento de la población en edad escolar -no han sido dados a conocer por el DANE-, conlleva a que haya instituciones y sedes educativas con un promedio inferior de estudiantes del que establece el decreto 3020 de 2002, que es de 22 estudiantes por docente. Las diferencias entre las comunidades y las autoridades educativas que impulsan el cierre de escuelas y la fusión de instituciones han llegado a las altas cortes, quienes en repetidas sentencias han decidido a favor del derecho fundamental de la educación. A contrapelo de esas decisiones judiciales las contradicciones van a agudizarse en el futuro próximo por la política fiscal del gobierno.

La OCDE señala diferencias negativas importantes en cobertura y resultados entre los estudiantes de las zonas remotas y los de las ciudades y grandes aglomeraciones. Si bien eso es cierto en la cobertura se debe hacer una consideración en los resultados ¿Qué se mide en las pruebas Pisa y Saber? Competencias en algunas áreas. Además de lo muy cuestionada que está esa teoría por su desprecio al conocimiento, las pruebas no contemplan las áreas y asignaturas optativas en aspectos agropecuarios, que usualmente tienen las instituciones rurales y cuyo valor debería ser considerado y tratado como de máxima importancia. La ironía es que la OCDE aparenta preocupación sobre ese aspecto cuando habla de promover “Proyectos Pedagógicos Productivos”.

La Organización para el Desarrollo Económico toca la situación de los maestros con una falacia muy repetida, que los derechos de los docentes están por encima de los de los estudiantes. Y, a renglón seguido afirma que: “gran parte de ellos (los maestros) están empleados bajo contratos temporales y



muchos de estos docentes trabajan en áreas rurales”. Lo que evidentemente no es culpa de los educadores sino del gobierno nacional, quien por medio del Icfes ha convertido el concurso de ingreso a la carrera docente en una prueba imposible de pasar, con el objetivo de negarle los derechos de carrera a los docentes y abaratar los costos de la nómina. Habría que agregar que la política de privatización se ha cebado en el campo por medio de los bancos de oferentes en contratos donde se entregan escuelas y colegios a operadores privados, que en muchas ocasiones no empiezan el año lectivo en la fecha establecida, contratan personal no idóneo y pagan sin atender al escalafón. Gana el empresario, gana el gobierno, que según las normas puede pagar menos de lo que gastaría en lo público, pierde la educación y los educadores. Pero como siempre sucede con las agencias internacionales, la OCDE busca el muerto río arriba cuando lo que se debería hacer es acabar la privatización y nombrar en propiedad maestros para las zonas rurales, remunerándolos y formándolos profesionalmente de manera adecuada.

El acuerdo entre el Gobierno Nacional y las FARC se ha incumplido en la implementación de un plan especial de educación rural para cerrar las brechas educativas con las áreas urbanas. El concurso especial convocado recientemente no crea plazas docentes nuevas, simplemente pone en juego las ya existentes.

De hecho las recomendaciones de la OCDE plantean que: “la asignación de recursos suficientes debe ser reconciliada con los esfuerzos requeridos para cerrar las brechas persistentes en la cobertura y la calidad educativa, incluidas áreas rurales y urbanas”. Que lo explicita en que:

“Colombia debería discutir una reforma tributaria, pero también mecanismos de solidaridad horizontal para abordar el alto nivel de asimetrías fiscales entre y dentro de las entidades territoriales. En vista de las exigencias simultáneas de un incremento de la financiación en la educación superior, las autoridades deberían explorar alternativas para financiar este nivel, mientras se priorizan las inversiones graduales en los primeros años.”

Lo que en buen cristiano quiere decir que las entidades territoriales deberán recaudar más impuestos para aumentar la inversión en educación, denominado por la OCDE “construir capacidades locales”. La Nación continuaría reduciendo sus obligaciones. Y, como si tal cosa, se plantea la disyuntiva financiera entre la educación básica y la superior.

Tal como se ha dicho repetidamente desde las agencias internacionales y los tanques de pensamiento neo liberales los criterios de racionalización establecidos en la ley 715 de 2002 y decretos reglamentarios ya no son suficientes. Se requiere dar una nueva vuelta de tuerca utilizando la “eficiencia y la equidad”.

Apoyándose en las diferencias en cuanto a la extensión del territorio que atienden y el número de sedes de las instituciones educativas la Organización recomienda al MEN la revisión de las redes escolares, (léase instituciones educativas), y aclara más de lo que quisiera cuando dice que: “la reorganización no debería, en principio, contemplar el cierre de escuelas sino la ampliación de redes de transporte e internados”. Dado que en el último caso departamentos y municipios no cuentan con recursos para hacerlo, la solución gubernamental será el cierre de escuelas y la reducción de la planta de personal docente.

Con estas recomendaciones, el Gobierno Duque en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo -que hacen parte del PND- presenta su política de educación rural de la que se hace una síntesis:

Fortalecimiento de las escuelas normales superiores, la adecuación de la infraestructura educativa, la implementación del Programa de Alimentación Escolar, y el empoderamiento de las Secretarías de Educación para la implementación de Modelos Educativos Flexibles (...) inversiones para mejorar (los internados) tanto las condiciones de infraestructura como de dotaciones, que permitan dar garantía de protección y de goce efectivo de derechos de esta población (...) Dignificará la profesión docente, con procesos de formación pertinente con el fin de otorgar herramientas pedagógicas para enfrentar la nueva ruralidad. Además, se recogerán lecciones previas en procesos de formación situada y se potenciará su nivel educativo con el acceso preferencial a becas para programas postgraduales (...) se priorizarán las zonas rurales en los procesos de alfabetización, se revisará el proceso de descentralización de la estrategia, a fin de contar con una prestación oportuna en relación con el calendario escolar, se revisarán y fortalecerán las fuentes de financiación y se afianzarán las alianzas con el sector privado”.

Hace más de un año se llegó a un acuerdo entre el MEN, las Normales Superiores y FECODE sobre la reforma de éstas. El decreto no ha salido porque contem-

pla la creación del cargo de coordinador del ciclo complementario. Esto no puede entrar en la categoría de fortalecimiento. El PAE tiene las limitaciones fiscales que ha señalado el Gobierno y mucho me temo que las dificultades y la corrupción seguirán presentándose. Lo de los Modelos Flexibles se va a seguir impulsando y con mayor fuerza, como lo veremos más adelante. La derruida infraestructura educativa rural, pese a las promesas, no cuenta con recursos para su mejoramiento. La dignificación de la profesión docente no pasa de ser demagogia ya que no contempla ninguna medida que impacte positivamente las condiciones de vida y salariales de los maestros. Lo que sí cumplirá el Gobierno Duque es aumentar la privatización con APP.

Bajo el encuadre del Proyecto de Educación Rural, PER, el Ministerio desarrolló diversos modelos flexibles: escuela nueva, que con varios decenios a cuestas reduce al maestro a ser simplemente el aplicador despojado de la libertad de cátedra, de unos contenidos y métodos definidos por el ministerio que, desde hace veinticinco años, viene violando la autonomía escolar establecida en la Ley General. La post primaria, programa dirigido a brindarle la secundaria a los estudiantes en las zonas rurales donde habitan con el propósito de que no tengan que salir a los cascos urbanos, pero su nivel pedagógico es precario toda vez que los docentes deben enseñar no sólo su área de especialidad sino varias que no lo son y con el argumento de que están dirigiendo proyectos le aumentan la asignación académica a 30 horas a la semana violando el Decreto 1850, que para esos nivel la fija en 22 horas. La telesecundaria. El Servicio de Aprendizaje Tutorial (SAT). El Servicio de Educación Rural (SER) y CAFAM, dirigidos según la propaganda oficial a satisfacer las necesidades especiales de la población rural, pero que son en realidad una política de reducción de los costos que implicaría dar una educación de alta calidad a los niños y jóvenes de los campos de Colombia.

Los programas del MEN financiados y diseñados por la banca multilateral destruyen la autonomía escolar la cual es el mecanismo que permite una edu-

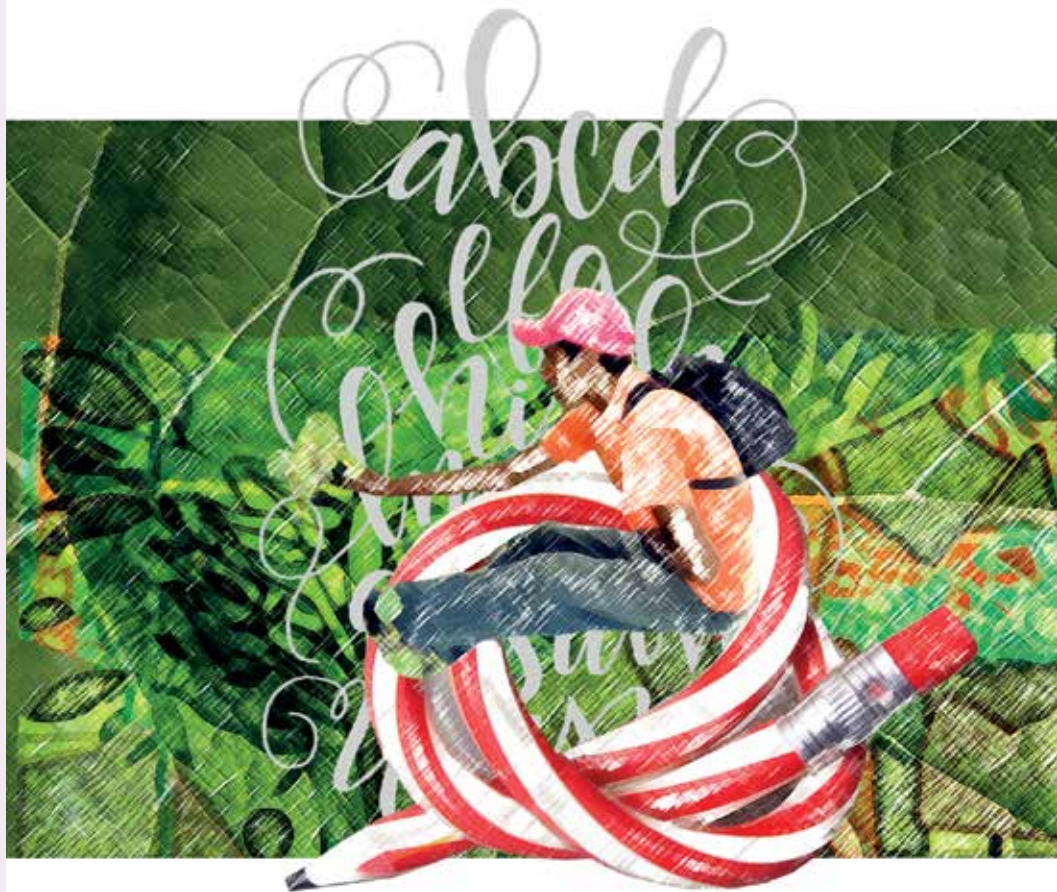
cación científica, democrática y al servicio del desarrollo de Colombia.

En el articulado del Plan Nacional de Desarrollo no hay la menor mención a la educación rural, pero basta y sobra con lo consignado en las Bases, con el insuficiente crecimiento proyectado del SGP para el cuatrienio y con el Artículo 182 que reviste al Presidente de la República de facultades extraordinarias para modificar la Estrategia de Monitoreo, Seguimiento y Control al uso de los recursos del SGP. Significa esto no hacer la reforma constitucional que aumente la financiación que requiere con urgencia la educación pública, sobre todo la rural, y en su lugar imponer mecanismos de auténtica estirpe neoliberal, que van a asfixiar todavía más al sector.

Se requiere de un gran acuerdo conformado por alcaldes, gobernadores, congresistas, diputados, concejales, padres de familia, estudiantes, el magisterio representado por FECODE y organizaciones sociales, políticas y sindicales para lograr que se dé una reforma constitucional del SGP que resuelva los problemas de la educación, en particular la rural.

Bibliografía

- ACNUR Colombia. FACT SHEET Colombia diciembre 2018. Consultado el 10 de febrero de 2019 en <https://www.acnur.org/5c361bf24.pdf>
- DANE. Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Consultado el 10 de febrero de 2019 en <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/donde-estamos>
- OCDE. Revisión de Recursos Escolares Colombia. 2018. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Consultado el 10 de febrero de 2019 en <http://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- DNP. Bases del plan nacional del desarrollo 2018-2022: “Pacto por Colombia, Pacto por equidad”
- DNP. Plan nacional de desarrollo 2018-2022: “Pacto por Colombia, Pacto por la equidad”



LOS MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES PARA JÓVENES Y ADULTOS RURALES

Palabras claves

Rural, modelos educativos, flexibilidad, contexto, jóvenes y adultos.

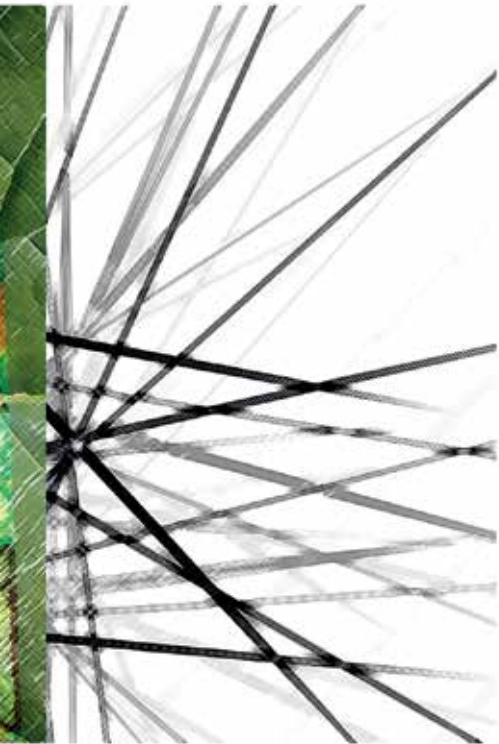
Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) son considerados dentro de las políticas educativas propuestas por el gobierno nacional como estrategias tendientes a fortalecer las necesidades educativas y sociales de aquella población que se caracteriza por circunstancias tales como: la extraedad, deserción escolar, desplazamiento, analfabetismo, distancia, jornada laboral, dificultades en el

aprendizaje entre otros. El propósito de estos Modelos Educativos Flexibles (MEF) para jóvenes y adultos es garantizar el derecho a la educación, además, contribuir en el desarrollo de su proyecto de vida por medio de aprendizajes contextualizados, con metodologías y recursos didácticos que les faciliten la adquisición de nuevos conocimientos según sean sus necesidades de educación formal y/o educación para el trabajo. En palabras del Ministerio de Educación Nacional los MEF se caracterizan por:



Olga Lucía Alarcón Quintero

Maestra rural, Sesquilé. Cundinamarca.



Los Modelos Educativos Flexibles plantean propuestas pedagógicas y diseños curriculares con metodologías de enseñanza y aprendizaje, materiales educativos, estrategias de formación para los educadores y sistemas de evaluación y seguimiento coherentes entre sí, desarrollados bajo los principios de flexibilidad y pertinencia, de manera que respondan a las necesidades y características de sus estudiantes. También cuentan con procesos de gestión, administración, seguimiento y evaluación definidos, que les permiten articularse con la capacidad e infraestructura institucional y territorial. (MEN, 2018, p.12).

Con la creación del PER (Proyecto Educativo Rural) los modelos educativos flexibles se fortalecen, ya que se articulan los proyectos pedagógicos productivos como estrategia de vinculación entre las instituciones educativas y la comunidad. Los proyectos productivos se convierten en el eje central del trabajo pedagógico, aún permanecen como proyectos organi-

zados que han logrado experiencias significativas en el proceso. Desde esta perspectiva es pertinente reconocer algunos Modelos Educativos Flexibles (MEF), los cuales se caracterizan por ser los más replicados en el país, ya sea por el contexto, la flexibilidad y la pertinencia porque han sido escogidos por las entidades territoriales (secretarías de educación) para su estricto cumplimiento en las instituciones educativas rurales del país.

Post-primaria MEN

Ofrece educación a jóvenes del área rural entre 12 y 17 años que tengan su primaria completa. La Universidad de Pamplona colabora con el diseño e implementación pedagógica. Se aceptan estudiantes que se encuentren laborando, ya que el sistema es flexible y se puede acomodar a las necesidades de los estudiantes. El desarrollo de las clases depende del grupo de docentes de las áreas específicas y algunos instructores del SENA, las UMATAS o del Comité de Cafeteros. Los componentes del modelo son tres: Organización institucional, propuesta curricular y proyectos pedagógicos productivos. Los egresados reciben el título de bachiller básico (9° grado).

En términos generales, el modelo pretende: i) contribuir a la interacción positiva entre las redes de escuelas y su entorno; ii) posibilitar el acceso de los alumnos rurales a la básica secundaria, y iii) lograr que las escuelas participantes constituyan redes de apoyo mutuo.

[Así] mismo, se espera que los alumnos: i) adquieran conocimientos teóricos y prácticos básicos de calidad; ii) complementen estos conocimientos con el desarrollo de competencias laborales, orientadas especialmente al sector rural; iii) desarrollen valores de convivencia, tales como la participación, el compromiso, la tolerancia, y el trabajo en equipo. (MEN, 2005, p.12)

Este modelo se ha replicado en todas las instituciones que se encuentran adscritas a la implementación del PER a nivel nacional. Una de sus fortalezas es la creación de grupos de docentes interdisciplinarios que han establecido redes de apoyo para contribuir en el proceso de enseñanza de los estudiantes de forma integral.

Post-primaria del Comité de Cafeteros de Caldas

Como su nombre lo indica, este modelo educativo es iniciativa del Comité de Cafeteros de Caldas. Está dirigido a la población joven entre 12 y 17 años del sector rural, que tengan completa la educación primaria. Hay flexibilidad para que los estudiantes lleven a cabo alguna actividad laboral. Su metodología se basa en los fundamentos de la Escuela Nueva, por lo tanto, los docentes deben recibir capacitación sobre la metodología, la cual incluye la formación de microcentros en cada municipio, donde se reúnen una vez al mes para recibir asesorías en áreas específicas. Se ofrece de grado sexto a noveno y se concede el título de bachiller básico.

...Los Modelos Educativos Flexibles plantean propuestas pedagógicas y diseños curriculares con metodologías de enseñanza y aprendizaje...

Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT

Es una propuesta para educación formal que nace de la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias -FUNDAEC- del departamento del Valle del Cauca. El propósito es atender a jóvenes o adultos del sector rural que tengan la intención de terminar sus estudios de bachillerato. Los estudiantes son trabajadores que han terminado sus estudios de primaria. “El modelo ofrece la posibilidad de seguir estudiando sin perder contacto con sus comunidades y los prepara para desarrollar competencias laborales, de liderazgo, manejo agroambiental y participación comunitaria orientadas al contexto rural” (MEN, 2005, p.18).

El SAT ofrece educación secundaria y media. Para terminar sus estudios, los estudiantes cursan tres niveles, cada uno de dos años:

- Impulsor en bienestar rural, corresponde a los grados 6º y 7º de educación básica.
- Práctico en bienestar rural, equivalente a los grados 8º y 9º grados.
- Bachiller en bienestar rural, que sería para los grados 10º y 11º.

El modelo ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, el cual ha procurado la implementación en varias entidades territoriales, especialmente aquellos que están beneficiados con el Proyecto Educativo Rural (PER).

Servicio Educativo Rural - SER

Modelo diseñado por la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia) que inició como una capacitación al campesinado por medio de las parroquias del oriente antioqueño, pero luego se fue extendiendo a algunos departamentos como Cundinamarca, Boyacá, Cauca y Caquetá. La metodología de este modelo permite que los estudiantes formen grupos de 20 personas, que a su vez pueden segmentarse en asociaciones más peque-

...El propósito es atender a jóvenes o adultos del sector rural que tengan la intención de **terminar sus estudios** de bachillerato. Los estudiantes son trabajadores que han terminado sus estudios de primaria...

ñas. Estos se denominan Unidades Básicas de Aprendizaje (UBAP), los cuales adquieren responsabilidades como: trabajo de las guías de estudio, apoyo conceptual con los textos escolares, denominados *Mediadores Pedagógicos*, la asistencia a las tutorías y el desarrollo de proyectos productivos, lúdicos, comunitarios y artísticos que se deben ejecutar.

El plan de estudios está organizado en seis *ciclos lectivos especiales integrados* (CLEIs), de los cuales los dos primeros corresponden a la educación básica primaria, el tercero y cuarto a la educación básica secundaria y el quinto y sexto a la educación media. Al finalizar el CLEI 4 el estudiante adquiere el título de bachiller básico, especializado como animador comunitario. Al terminar el CLEI 6 adquiere el título de bachiller especializado como extensionista rural. (MEN, 2005, p.20)

Cafam

Es un modelo creado inicialmente para jóvenes y adultos sin escolaridad o con estudios incompletos en educación básica. Los encargados de la aplicación del modelo son los coordinadores, quienes forman parte del personal de planta de Cafam (Departamento de Educación Continuada). Estos tienen la responsabilidad de la presentación del modelo, la coordinación de los grupos, aplicación de la prueba de entrada para conocer las competencias lectoescritoras de los estudiantes,

entre otras. Los tutores son docentes pertenecientes a las plantas de personal docente de las entidades territoriales que asumen el modelo flexible mediante la modalidad de horas extras; su misión es acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y aplicar los formatos de evaluación terminado cada módulo.

Cafam es un operador que presta el servicio educativo, por lo tanto, se encarga de realizar las capacitaciones, suministrar los materiales de instrucción de tutores y estudiantes, brinda asesorías a los tutores, hacer seguimiento y evaluar procesos. Las instituciones receptoras pueden ser oficiales o privadas, tales como cajas de compensación, entidades de rehabilitación, organizaciones de servicio social, comunidades religiosas, secretarías de educación, alcaldías, colegios, universidades, comités departamentales de la Federación Nacional de Cafeteros e instituciones gubernamentales.

Aceleración del Aprendizaje

“El Modelo Aceleración del Aprendizaje tiene como objetivo solucionar el problema de extraedad, mejorar el desarrollo de competencias básicas de niños, niñas y jóvenes en la básica primaria y contribuir a regularizar el flujo escolar” (MEN, 2005, p.23). En términos normativos, la extraedad es considerada cuando un educando está tres años por encima de la edad promedio.

Atendiendo a esta directriz, el modelo se ofrece a niños, niñas y jóvenes cuyas edades oscilan entre los 9 a 15 años y, en las zonas rurales y marginales, hasta los 17 años.

Las circunstancias por las cuales el estudiante puede recurrir a este modelo educativo serían:

- Ha reprobado en varias ocasiones el mismo grado, debido a dificultades recurrentes en la comunicación oral o escrita, comprensión y resolución de situaciones matemáticas.
- Pudo haber abandonado el sistema escolar debido principalmente al desplazamiento forzado, a una calamidad familiar, para trabajar o por continuo cambio de domicilio.

El responsable del desarrollo del programa es un docente de la institución, quien, por lo general, se encarga exclusivamente del grupo de aceleración de aprendizaje. La metodología consiste en el desarrollo de siete módulos consecutivos denominados proyectos. Estos, a su vez, se dividen en subproyectos, los cuales manejan diferentes áreas que se trabajan de forma integrada. El plan de estudios está diseñado para que el estudiante se capacite con los contenidos fundamentales y pueda promoverse en el año lectivo con el fin de ir acercándose al grado en el que debería estar según la edad y los avances académicos.

Luego de identificar algunas características principales de los MEF con mayor cobertura en las poblaciones rurales colombianas, es posible dar a conocer cuales han sido las últimas disposiciones desde las políticas educativas estatales, esto con el fin de reconocer avances, modificaciones, innovaciones en el proceso educativo rural de los jóvenes y adultos.

Un documento reciente es el Plan Especial de Educación rural (PEER, 2017), hacia el desarrollo rural y la construcción de paz, el cual establece las líneas de acción para responder a los retos de la educación rural, que es un tema tratado en las negociacio-

nes de La Habana (Cuba) y que con la firma del Acuerdo de Paz, se convierte en un objetivo de estricto cumplimiento. En uno de sus apartes el plan menciona:

El plan especial de educación rural (PEER) debe responder a los retos de la educación rural que contribuyan a la eliminación de las brechas existentes y promuevan una educación de calidad para todos los niños, adolescentes jóvenes y adultos del país, al igual que responda de manera oportuna y pertinente a sus características individuales, la región, cultura y contexto en el que se desarrollan (MEN, 2017, p.7).

Con respecto a la atención educativa para jóvenes y adultos rurales, el plan en mención afirma:

El Ministerio de Educación Nacional implementará el PNA (Plan Nacional de Alfabetización) ampliando la cobertura en zonas rurales con el fin de disminuir las brechas educativas entre lo rural y lo urbano, transformando así la vida de las personas y sus comunidades quienes a través de la alfabetización podrán acceder a un mundo antes desconocido para ellos, poniendo a su disposición un uni-

verso de conocimiento que se convierte en la puerta de entrada para transformar sus vidas y las de sus comunidades.

En esta coyuntura social y política, es fundamental dirigir la mirada a los jóvenes y adultos del campo colombiano y a las escasas ofertas educativas que se le está brindando a esta población, y que constituyen la base para disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural. (MEN, 2017, p.100).

La alfabetización busca, por una parte, que sus beneficiarios adquieran las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo matemático y, por otro lado, empoderar a la población para la exigencia de sus derechos, con el fin de mejorar su calidad de vida y la de sus comunidades. Esto requiere de la promoción de la educación para el trabajo, promoción social y de emprendimiento.

Por otra parte, con el desarrollo del Foro Nacional de Educación Rural, que fue convocado por el MEN y fue celebrado en Bogotá los días 10 y 11 de octubre de 2018, se pudo identificar diversidad de experiencias educativas de gran parte del país. El foro en

MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE



mención fue el resultado de escoger las prácticas educativas *más representativas de los diferentes departamentos del país*, se mostraron experiencias en todos los niveles de educación. Como característica a destacar en los lugares más distantes y con mayores situaciones de vulnerabilidad; bien sea por ubicación, orden público o ausencia de infraestructura educativa; los pobladores y sus maestros han hecho posible que alrededor del proceso educativo se desarrollen actividades productivas. Dichas actividades ayudan medianamente a la subsistencia de sus moradores, las alianzas con ONGS, embajadas, empresas internacionales y nacionales y permiten el trámite de recursos financieros, dotaciones y tecnología. Por lo anterior el Ministerio de Educación a través de las evidencias expuestas muestra resultados que le permiten afianzar la premisa que los Modelos Educativos Flexibles son la mejor propuesta para lograr avances en la cobertura pertinencia y calidad.

Una de las justificaciones planteadas para apoyar la implementación de los MEF menciona: posee una fundamentación conceptual, principios pedagógicos, propósitos, metodologías, contenidos, materiales y estrategias de formación docente específicas para cada población y contexto, que favorecen su articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o con el Proyecto Institucional de Educación Campesina y Rural (PIECR).

Los Límites de los MEF

Desde la perspectiva educativa estatal, todo tiene sentido y se afirma que se esta cumpliendo desde las metas que se han propuesto: flexibilidad, cobertura y pertinencia. Indiscutiblemente habrá muchas fortalezas en los MEF, el solo hecho de leer sus objetivos y propósitos alienta a hacer estrategias pertinentes para algunos contextos rurales no para todos y es aquí donde se realizarán algunas reflexiones, que pretenden dar a conocer algunas situaciones que se presentan.

Para empezar, no son las instituciones educativas rurales las que deciden cual es el MEF más apropiado para su contexto, son las entidades territoriales (secretarías de educación) quienes escogen los modelos educativos flexibles que consideran apropiados desde el punto de vista administrativo y no producto de un análisis consecuente a las necesidades de la comunidad que los requiera. No podemos olvidar que se habla en términos de calidad educativa, la cual es posible si se hace obligatorio su implementación y la generación de resultados.

Entonces, se hace necesario adaptar los MEF al contexto en el que serán aplicados, para tal fin los maestros encargados deben hacer cursos de capacitación para hacerse responsable de las diferentes asignaturas que no son su especialidad, pero que debe desarrollar, tener varios grados en el mismo espacio, conocer y saber utilizar todos los elementos con los cuales viene el programa: material de



Fotografía - Alberto Motta

apoyo, textos y guías para docentes y estudiantes. En otras palabras, el maestro se encarga de replicar lo que sugieren los textos y guías y, entonces, cabe la pregunta ¿en dónde queda la misión del docente de crear, construir y mejorar los saberes? Nos enfrentamos entonces a una propuesta pedagógica que no propende por el rescate y la apropiación de los saberes propios de la comunidad, producto del diálogo, la concertación y las prácticas que afiancen las tradiciones. Otro factor inquietante es la evaluación en el aula, la cual se aplica con la resolución de cuestionarios con preguntas de memoria, la entrega de proyectos algunos replicados muchas veces y para obtener el título de bachiller hay que presentar las pruebas nacionales (saber 11°), el maestro debe preparar a sus estudiantes para desarrollarlas, sin olvidar que dichas pruebas cuantifican a todos los estudiantes por igual.

Referente a los materiales diseñados para la ejecución del modelo, no es continua la renovación que se hace de ellos, muchos de los textos utilizados tienen información descontextualizada que aún se replica generando un proceso educativo por lo demás de baja calidad.

En cuanto a la flexibilidad, se ha convertido en el proceso de valer todo, lo importante es tener las guías completas, sin importar los procesos que se aplican para su propósito, si se acepta lo mínimo, si no se hace exigencia en el proceso educativo se logra evitar la deserción escolar, si se facilitan los instrumentos y se evitan los costos, *más personas* asistirán lo que hace posible el cumplimiento de

la cobertura y la disminución de brechas entre lo urbano y lo rural. En lo administrativo es precaria la intervención directa del estado en la ruralidad y la ruralidad dispersa de nuestro territorio colombiano, la falta de seguridad e inversión impide la educación de muchos niños, jóvenes y adultos rurales. Cuando se logra llegar, el proceso tarda en consolidarse muchas veces se interrumpe, se hace el trabajo de empoderar a las comunidades para la exigencia de sus mínimos derechos y el resultado puede ser: comunidades autosuficientes en mediana medida o líderes sociales expropiados, amenazados o ejecutados como sucede actualmente, sin que trascienda a la búsqueda de concercaciones que favorezcan a la mayoría de quienes padecen este flagelo. Ante este panorama surgen inquietudes que nos llevan a pensar en el estudiante que se esta formando en la ruralidad colombiana, alguien que sabe que es el único recurso que tiene para mejorar sus condiciones de vida, condiciones que lo pueden alejar de su terruño, porque al fin y al cabo se ha logrado obtener un título de bachillerato que lo faculta para buscar otro tipo de trabajo tal vez en las ciudades cercanas. En todo caso nadie asegura que una educación pensada para lo rural que además de lo académico genere procesos técnicos para el agro y el emprendimiento, garantice la permanencia de sus pobladores en el campo colombiano.

Bibliografía

- Ministerio de Educación Nacional. (2010) Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Evaluación de los Modelos Educativos que promueve el “Proyecto Educativo Rural” del Ministerio de Educación Rural. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-101945_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Foro Educativo nacional Educación Rural. (2018) Nuestro desafío por la excelencia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/documento_orientador_fen2018.pdf
- Perfetti, M (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Recuperado de http://red-ler.org/estudio_educación_poblacion_rural_colombiana.164-216pdf
- Colombia Aprende (2017). *Modelos flexibles en Colombia*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/106499>
- MEN [Ministerio de Educación Nacional], (14 de junio de 2017a) Plan especial de educación rural, Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. s.d.
- Martínez, S., Pertuz, M & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá, Colombia: Compartir alianza Fedesarrollo



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.



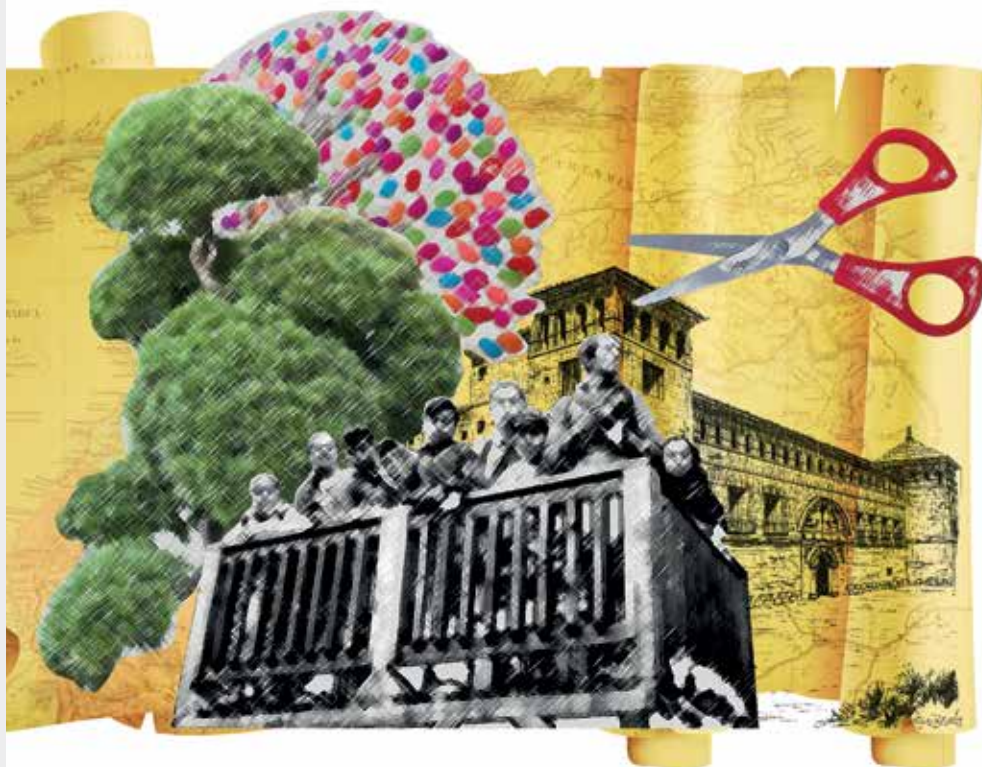
Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

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

LA(S) EDUCACIÓN(ES) RURAL(ES) EN COLOMBIA:

RESEÑA DE UNA DEUDA HISTÓRICA



Resumen

El documento presenta una mirada de las formas en las cuales se implementa(n) la(s) educación(es) rural(es) en Colombia mostrando que existen experiencias y ofertas educativas que, o bien nacen de las necesidades, los intereses y las expectativas de los territorios y de sus habitantes, o bien, son propuestas gubernamentales que no son sostenidas a largo plazo por la ausencia de política(s) educativa(s) en, desde y para la(s) educación(es) rural(es). Se evidencia que en el contexto histórico del siglo XXI es necesario hablar en plural de ruralidad, educación rural, territorio, identidad, enseñanza y aprendizaje y que el estado colombiano tiene una deuda histórica con este tipo de educación(es).

Palabras clave

Ruralidad(es); educación(es) rural(es); territorio(s); identidad(es); enseñanza(s) y aprendizaje(s); política(s) educativa(s); oferta(s) educativa(s).

Introducción

La época republicana en Colombia tiene una serie de transformaciones que inciden, entre otros campos, en el espacio educativo; la relación entre escuela, educación e higienización puede analizarse en tres momentos históricos: El primero, con la reforma liberal de 1850; el segundo, con la propuesta de estado laico, educación gratuita y obligatoria de 1870; y el tercero, con la elaboración de manuales para la orientación de la nación hacia la civilización y el progreso (Cfr. Sáenz;



Sonia Liliana Vivas Piñeros

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (UPN). Magíster en Desarrollo Educativo y Social (Convenio CINDE – UPN). Docente de la Sede Rural D Torca del Colegio Nuevo Horizonte IED. Integrante de la Mesa Nacional de Educaciones Rurales (MNER). Integrante del Equipo de Renovación Magisterial. Contacto: rincondeapolonia@gmail.com.

Saldarriaga; y Ospina, 1997). Desde mediados del siglo XIX se pretende construir una nación acorde con las dinámicas productivas propias de la revolución industrial y el liberalismo. Apenas se identifica y se tiene en cuenta el país colombiano agrario, rural y campesino en su componente cultural desde uno de los lugares comunes al ideal de sujeto que se pretende formar: la escuela, donde se priorizó la formación en zonas urbanas respondiendo a los imaginarios de *civilidad*, *progreso* y *cultura* directamente relacionados con el sistema productivo que imperaba en el mundo.

Las escuelas primarias se dividieron en urbanas, rurales y nocturnas, cada una de ellas era regida por diferentes normas. Por ejemplo, la escuela urbana constaba de seis años de enseñanza, los dos primeros llamados elementales, los dos siguientes eran de escuela media y los últimos años escuela superior, mientras que la escuela rural solo constaba de tres años de instrucción primaria y era alternada según género (Ramírez & Téllez, 2006, p. 8).

El siglo XX es escenario de los primeros movimientos obreros y campesinos que constituyen el surgimiento de ciudadanías alternativas que cuestionan, entre otros aspectos, la lógica de explotación y tenencia de la tierra. Experiencias de comunicación popular surgidas a mediados de siglo, como el caso de *Radio Sutatenza* desde la Acción Popular Cultural ACPO marcan un referente en los alcances de la educación en la tarea de configurar sujetos históricos y sociales (Cfr. Bernal, 2012; pp. 5-42)¹. A partir de allí se diseñan e implementan acciones estatales orientadas de manera particular a lo que se denomina “educación rural”. No obstante, teniendo en cuenta la marcada herencia cultural arraigada en los territorios rurales, la respuesta estatal desde la formulación de políticas educativas aún es una deuda histórica.

Formas de implementación y desarrollo de la(s) educación(es) rural(es) en Colombia

En las comunidades históricamente relegadas y excluidas, de manera particular en los territorios rurales, se im-

plementaron ofertas educativas que, pese a contar con apoyo estatal, no surgen como resultado de la formulación de política(s) educativa(s) para la(s) educación(es) rural(es)². A continuación, se describen de manera general las experiencias de educación(es) rural(es) desarrolladas en Colombia:

Escuela Unitaria: Desde el siglo XIX la tarea de extender la oferta educativa a la mayor parte del territorio colombiano (habitado) fue fundamental, especialmente buscando la alfabetización. Colombia como país rural, en el uso de la tierra y en la cultura, se insertó en las dinámicas productivas mundiales dejando la educación en segundo plano. Temporadas de cosechas, el patriarcado al defender roles caseros y domésticos de niñas y mujeres, la violencia partidista que arranca desde la Guerra de los Mil Días, entre otros factores, hacían que el ausentismo y la deserción escolar fueran una constante. Por ello, la oferta de escuela unitaria, en la cual un o una docente estaba a cargo en simultánea de cualquier grado de primaria, se hizo necesaria. La escuela unitaria nace a mediados del siglo XIX y halla plena expansión sobre la década del sesenta del siglo XX.

(...) dentro del proyecto piloto de UNESCO para América Latina, se organiza en el Instituto Superior de Educación Rural -ISER- de Pamplona, Norte de Santander, la primera *escuela unitaria*, la cual tuvo carácter demostrativo y se constituye en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria. La experiencia se expandió rápidamente a 100 escuelas en Norte de Santander y en 1967 el Ministerio de Educación Nacional la expandió a todo el país (<http://colombiaaprende.edu.co/html/medioteca/1607/article-89867.html>. Consultado el 22 de enero de 2019. 13:00 hrs).

Pese a sus alcances, “fue una propuesta pensada más desde el problema de organización del sistema para garantizar cobertura que, desde el problema de la calidad, aunque propuso actividades pedagógicas relacionadas con la vida rural” (Ramírez, 2015, p. 35).

Escuela nueva: Se asume como *modelo educativo* proponiendo cambios en las formas en las que se concibe la

educación, particularmente, aquella de los territorios rurales a partir de la segunda mitad del siglo XX y, de manera específica, en las décadas del setenta y ochenta; integra a padres y madres en los procesos de formación de estudiantes; reclama espacios de formación docente y articula la noción de *proyecto de vida* en los currículos, con el fin de proporcionar herramientas para el desarrollo de lo que más adelante se conocerá como *Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP)*.

La experiencia de Escuela Nueva durante los años setenta y ochenta tiene un respaldo importante por parte del Ministerio de Educación Nacional y produjo algunos resultados positivos en la educación rural. No obstante, al mantenerse más como una solución de cobertura y no de transformación cualitativa del sentido de la educación no fue una solución de fondo para generar una educación encaminada a la formación inicial del talento humano con proyección en el desarrollo socioeconómico comunitario local o territorial, aparte de algunos logros pedagógicos importantes en experiencias particulares (Ramírez, 2015, p. 36).

Como oferta educativa, más no como política de Estado, puede decirse que aportó en el mejoramiento de la efectividad de las escuelas unitarias, potenció la organización comunitaria con la creación de huertas escolares, ajustó horarios y dinámicas del sistema escolar para garantizar el acceso y la permanencia de la niñez en la escuela. Estos son puntos notables si se piensa que es la época de surgimiento de guerrillas en Colombia y en toda América Latina y que el fenómeno de la deserción escolar adquirió estos matices. No obstante, su potencial no fue suficiente para impulsar la formulación de política(s) educativa(s) en educación(es) rural(es).

Posprimaria rural: La coyuntura política de la década del noventa del siglo XX en Colombia fue marcada por las transformaciones de eso llamado ‘mundo bipolar’ y la elaboración de la nueva carta política en Colombia. Ello obliga al Estado a revisar el tipo de educaciones que históricamente

se han desarrollado: “(...) para estos años no sólo crece la demanda de la educación sino, por mandato constitucional, se determina la necesidad de garantizar la educación básica completa –hasta noveno grado–” (Ramírez, 2015; p. 36).

Aquella tarea de disminuir los niveles de analfabetismo se había cumplido, pero las realidades del país en los albores del siglo XXI demandaban mucho más y la condición rezagada de la educación era más que evidente, condición que ni siquiera con la *Escuela Nueva* había sido superada. Por ello, surge la oferta educativa de la *Posprimaria Rural* cuyo objetivo era avanzar en la articulación entre los niveles de la primaria con los de la secundaria, cosa que no se había considerado como prioridad en los territorios rurales. Las escuelas veredales ahora estaban vinculadas a los colegios de los centros urbanos de los pueblos y caseríos, lo que también influyó en pensar la ruralidad desde otros lugares menos convencionales³. También, porque en el marco del conflicto armado, se hacía necesario ofrecer alternativas de formación a la niñez y la juventud campesina. No obstante, ni siquiera el espíritu plural y democrático de la nueva constitución y la responsabilidad que demanda de la educación, consolidan el diseño e implementación de política(s) educativa(s) en educación(es) rural(es).

Sistema de aprendizaje tutorial (SAT): Con apoyo de la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC) se inicia la construcción de *Proyectos de Educación Rural (PER)* que ubican la cultura e identidad de los territorios rurales como ejes transversales de los currículos. Se fortalece el desarrollo de los PPP, pero sigue sin avanzarse en la formulación de política(s) educativa(s) que garanticen continuidad a los proyectos, muchos de ellos autosostenibles y comunitarios. “En el SAT, el proyecto educativo se funde con las acciones de la cotidianidad, pretende hacer realidad la participación, ganar capacidad de gestión con-

certada con otros actores, construir nuevas prácticas de acción social” (MEN, 1998, p. 157).

En esta oferta educativa el rol del tutor es fundamental porque se perfila como líder al interior de la comunidad, en la que desarrolla su práctica educativa; sin embargo, el mismo documento del MEN reconoce que, “en el plan de expansión debe considerarse el que todos los tutores reciban una remuneración justa y dispongan de unas condiciones de trabajo que les permita progresar como personas y comprometerse con las comunidades rurales en forma permanente” (p. 181).

Telesecundaria y aceleración del aprendizaje: El auge de las tecnologías de la información y la comunicación es un elemento presente desde los inicios del siglo XXI. Con base en experiencias de México y de Brasil se integran como herramientas de enseñanza y aprendizaje recursos audiovisuales, elemento que, para el caso colombiano, la experiencia de la ACPO con *Radio Sutatenza* ya había implementado desde mediados del siglo XX. “Telesecundaria desarrolla una propuesta pedagógica similar a Posprimaria con la diferencia de que la herramienta fundamental del aprendizaje es el video” (Ramírez, 2015, p. 37).

Esta oferta educativa benefició especialmente a la niñez y juventud que, por dinámicas propias de los territorios rurales (temporadas de cosechas y desplazamientos forzados principalmente por el conflicto armado) estaban en condición de extra-edad respecto del ciclo educativo que cursaban. Aunque, dicha oferta fue impulsada en sus inicios por el MEN, también se convirtió en una de las

estrategias (privadas) de acción de ONGs que desde entonces acompañan el trabajo comunitario en diferentes territorios.

Educación media rural con enfoque de formación con aprendizajes productivos: Desde el año 2006 esta oferta educativa es impulsada por el MEN; y se ponen en juego,

capacidades y competencias fundamentadas en el diálogo entre el saber disciplinar y el saber popular y legitimadas en la praxis que transforma conscientemente realidades tanto de su ser como de su entorno. Quien desarrolla aprendizajes productivos podrá responder preguntas como: ¿Qué sé? ¿Para qué me sirve lo que sé en la construcción de nuevos problemas de conocimiento? ¿Para qué me sirve lo que sé? (Ramírez, 2009, p. 13).

Pese a que esta oferta educativa consolida la implementación de PPP, no cuenta con el suficiente respaldo financiero ni del MEN ni de las entidades territoriales para que tenga impacto a mediano y largo plazo, lo que reviste de gran importancia desde el punto de vista comunitario. Además, el discurso que sobre el elemento productivo se desarrolla en esta oferta educativa, puede adquirir connotaciones puramente económicas cuando se asume que los territorios y la cultura campesina existen y son importantes solamente en términos financieros. De ahí se desprenden discursos tan comunes hoy en día, como el de la *cultura del emprendimiento* directamente desarrollada con la tecnificación del campo y la industria ganadera, de lo que se desprende una visión altamente consumista que desconoce el principio de la autosostenibilidad como factor de respeto por todas las formas de vida y de las prácticas culturales de los territorios.

...El auge de las tecnologías de la información y la comunicación es un elemento presente desde los inicios del siglo XXI...



A manera de conclusión

El diseño de una política es la etapa central y, en ocasiones más técnica, de la toma de decisiones públicas. Diseñar una política es establecer sus elementos constitutivos, definir la relación entre ellos, ordenar prioridades, articular sus componentes de una manera inteligible para sus destinatarios, programar de qué forma, por qué medios y a qué ritmo se alcanzarán las metas trazadas. Sin duda, el diseño de una política puede ser plasmada en un documento político o en un instrumento jurídico. En el segundo caso, el instrumento puede tener la naturaleza de un acto administrativo o de una ley. Puede concretarse también en normas de rango superior o inferior a los mencionados, pero generalmente se emplean estos dos actos jurídicos (Corte Constitucional, 2001, preámbulo).

El panorama descrito a lo largo del documento evidencia que, en la historia republicana de nuestro país, la(s) educación(es) rural(es) se han desarrollado como ofertas educativas que no se sustentan en proyectos educativos materializados en políticas educativas en educación rural. Esta situación es ejemplo de la ausencia histórica del Estado colombiano en territorios cuyo arraigo sobrepasa modelos impuestos de organización política y administrativa. Como lo menciona Ramírez (2015), en lo que se refiere a educación(es) rural(es), en calidad, condiciones educativas, acceso y articulación con educación superior existen amplias brechas si se compara con

la oferta educativa urbana. Así mismo, la relación entre escuela-comunidad, desde el punto de vista institucional, ha sido frágil porque no cuenta con el suficiente apoyo y voluntad política. Por ello, vale la pena recordar a Arendt (1997), cuando afirma que

La esfera pública, siempre indesligable de los conceptos de libertad y de distinción, se caracteriza por la igualdad: por naturaleza los hombres no son iguales, necesitan una institución política para llegar a serlo: las leyes. Solo el acto político puede generar igualdad, sin embargo, las leyes no cumplen aquí la función de reducir lo diverso a lo idéntico e invariable, sino que autorizan la posibilidad de las palabras y las acciones (p.22).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Bernal, H. (2012). "Radio Sutatenza: Un modelo colombiano de industria cultura y educativa". En: *Boletín cultural y bibliográfico de la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA)*. Volumen XLVI. Número 82. Bogotá: Banco de la República (pp. 5-42).

Corte Constitucional. Sentencia C-646 de 2001. En: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/c-646-01.htm>. (Consultada el 22 de enero de 2019. 14:000 hrs.).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Editorial Unión.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Educación para la población rural: Balance prospectivo*. Bogotá: MEN.

Ramírez, A. (2009). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogotá: ECOE Ediciones.

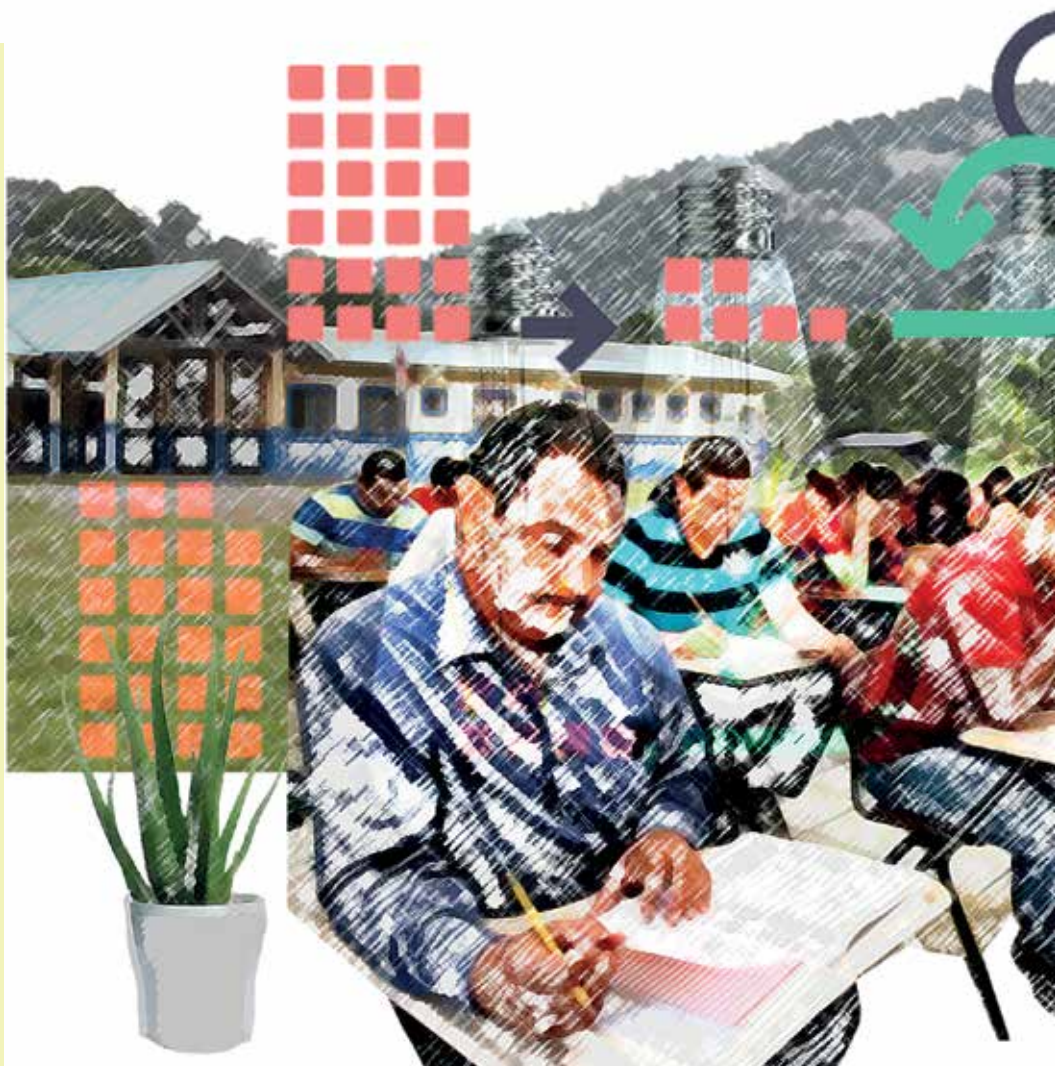
Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Ramírez, M. & Téllez, P. (2006). "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XIX". En: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf> (Consultado el 22 de enero de 2019. 15:hrs.).

Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. (Volumen I). Medellín: Universidad de Antioquia.

Notas

- 1 "La ACPO, en un tiempo más conocida como Radio Sutatenza fue una experiencia de innovación educativa orientada especialmente a los adultos campesinos de Colombia, bajo el concepto y metodología de las *escuelas radiofónicas*, que funcionó desde 1947 hasta 1994" (Bernal, 2012, p. 5).
- 2 "La política pública corresponde a esas concepciones y lineamientos que asume el Estado, para responder, con cierta unidad de criterio y referenciación de sentido, a las diferentes cuestiones y decisiones que le son inherentes en su responsabilidad y gestión, diseñadas con los diferentes actores que tienen que ver con el asunto" (En este caso, el asunto educativo) (Ramírez, 2015, p.135).
- 3 Aquí es donde toma importancia resignificar lo que se entiende por ruralidad y comprenderla desde un enfoque plural, toda vez que el imaginario del espacio rural y la cultura campesina estaba en directa relación con la ausencia del "progreso" urbano (acceso a servicios públicos, servicio de salud, educación con ciclos completos y vivienda digna, etc.) Se comienza a analizar que no es cierto que la cultura campesina fuera ajena a las dinámicas capitalinas, porque sus territorios y prácticas estaban permanentemente impactadas por las dinámicas urbanas (rivalidad partidista, tecnificación del campo para aumento de producción agropecuaria, etc.) la relación campo-ciudad se hace evidente. Este momento histórico también constituye la base de la etnoeducación, definida como "la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones" (Ley 115, 1994, p. 43).



EXPERIENCIA METODOLÓGICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES, DESDE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN BERNARDO CUNDINAMARCA

Resumen

El documento actual pretende dar cuenta de una experiencia de reflexión metodológica acaecida en el transcurrir cotidiano de los “encuentros” de investigación en la Escuela Rural: Normal Superior –ENS– de San Bernardo Cundinamarca, que se llevan a cabo con las y los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC); al interior de los cuales se plantea como posición ético-política la defensa de una idea de formación de maestros investigadores, desde una perspectiva didáctico- metodológica creativa, llena de sentido crítico, en donde prima la reflexión argumentativa.



Claudia Patricia Carvajal Sánchez

Profesora y Directora de Investigación en el PFC de la Escuela Normal Superior de San Bernardo. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. UPN.

E. mail: carvajalsanchez@yahoo.com.mx



Palabras clave

Educación Rural, Prácticas Pedagógicas Investigativas, Formación de Maestras y Maestros Investigadores.

Introducción

El campo de la investigación formativa en la ENS de San Bernardo Cundinamarca se ha ido posicionando como un espacio académico emergente que da cuenta de una interacción dialogante entre teoría y práctica, en permanente tensión con la apreciación generalizada, que comprende la investigación como un simple ejercicio formal, en el que lo prioritario es pensar en el cumplimiento de pasos o estructuras de contenido.

Así, en cada encuentro pedagógico se ha ido construyendo una metodología y una didáctica particulares para aguzar la mirada de los investigadores en formación en torno a los aspectos cualitativos de la realidad escolar, en aras de superar la visión marcada-

mente positivista con la que la escuela tradicional ha venido formando a los estudiantes.

Por tanto, el esfuerzo desde el área de investigación en el PFC, parte de entender e interpretar la pedagogía como una ciencia social, en la que se investigan hechos sociales en contextos educativos rurales, lo que implica que los docentes en formación deben aprender a extrañarse o asombrarse de esos hechos y, a partir de allí, problematizarlos y abordarlos de manera pedagógica-investigativa. Pues no por vivir la cotidianidad escolar debemos perder la capacidad de asombro, ni las ganas de ir más allá de lo evidente.

Desde la praxis, el esfuerzo ha sido mayor, pues se enfrenta a la idea arraigada de ver al maestro en formación, como un estudiante más que debe someterse a las mismas condiciones de disciplinamiento aplicadas en la formación básica, sin tomarse en cuenta que su desarrollo físico, mental y emocional y el mismo nivel de formación académica en que se encuentran, corresponden a una formación superior o universitaria que requiere mayor otorgamiento de autonomía, confianza y responsabilidades por parte de la institución en su conjunto.

Ante posiciones tradicionalistas, como aquella que concibe la práctica descomplejizada, fragmentada y ubicada solo en el cómo saludar, iniciar una oración, repasar un tema, hacer ejercicios de aplicación, revisar tareas, hacer transcripciones en el cuaderno de cada materia y/o mantener la disciplina del salón, se viene planteando una manera diferente de acercarse a los actores educativos, de la mano con estrategias interdisciplinarias que permitan el diseño

...Quienes han decidido “ser maestros” en el siglo XXI, son invitados, a repensar el oficio para el que se están formando más allá de los estereotipos convencionales...

de un diagnóstico pedagógico social, y pensando siempre en la unión práctica pedagógica-investigación, para que los docentes en formación permanentemente lleven a cabo proyectos que se puedan realizar a corto plazo, pero con la perspectiva de ser continuados una vez estén graduados, en los contextos en que inicien su ejercicio o en espacios laborales.

En consecuencia, el documento actual pretende dar cuenta de una experiencia metodológica acaecida en el transcurrir cotidiano de los “encuentros” de investigación, que se llevan a cabo con las y los estudiantes del PFC, al interior de los cuales se plantea como posición ético-política la defensa de una idea de formación de maestros investigadores, desde una perspectiva didáctico-metodológica creativa, llena de sentido crítico, en donde prima la reflexión argumentativa.

Dicho compromiso ético-político se transforma en interacción y se acerca a un horizonte participativo, en tanto parte de estrategias pedagógicas pensadas para generar en los actores educativos una sensación de autodescubrimiento y redescubrimiento del oficio de maestro. Así, quienes han decidido “ser maestros” en el siglo XXI, son invitados, a repensar el oficio para el que se están formando más allá de los estereotipos convencionales. Es decir, a participar en la construcción del sueño de ser co-intérpretes en vez de dictadores (de clases), co-escribidos en vez de correctores de tareas, co-equiperos en vez de promotores de individualización y competencia malsana, co-empoderados en vez de coercitivos, co-emancipados en vez de seres acabados.

Hacia una metodología participativa

Las razones por las cuales hoy estamos dialogando –porque quiero suponer que este escrito es un pre- texto de posteriores intercambios académicos– tienen que ver con una toma de posición de las Escuelas Normales, frente al papel de la práctica pedagógica investigativa de maestros en formación, de su fundamentación y empoderamiento hacia otras formas de interpretar el potencial del maestro en Colombia. Así entiendo el contexto ético- político enunciado en el prelu- dio; por tanto iniciaré mostrando lo que tiene que ver con las particularidades de la institución rural en donde me desempeño.

Admito que existe una singular manera de articular la investigación y la práctica; de hecho, anunciaba al comienzo la tensión entre un concepto tradicional de práctica pedagógica y uno emergente que concibe al maestro en formación como sujeto político – transformador (Gómez, 2005); de tal manera en nuestra escuela conviven las dos formas, pero la segunda insiste en argumentar el por qué la necesidad de transformación y ampliación del panorama pedagógico, hacia una visión que perciba siempre al maestro como investigador desde una triple perspectiva teórica: IAP, Cartografía Social y Sistematización de Experiencias. Estas intenciones serán el trasfondo principal de las presentes reflexiones, las cuales irán acompañadas de una breve descripción del proceso cotidiano y de lucha, para articular la práctica con la Investigación, las que a su vez darán cuenta de los métodos de investigación abordados.

En primer lugar, se puede afirmar que es a partir del reconocimiento de las tensiones, los conflictos y en general de las múltiples relaciones sociales que se entrecruzan en los grupos humanos, como la IAP asume una postura ética; la cual se basa en la inclusión participativa de los miembros de una comunidad que reflexiona sobre sus

propias prácticas y decide concertadamente conservar algunas y replantearse otras. Esto a la vez, es una postura política que realza el papel determinante de las personas comprometidas en la búsqueda de comprensión de sus quehaceres cotidianos y en la pretensión de darlos a conocer y emprender un trabajo en equipo.

Aquí los aportes son de diferente clase, unos proveen la información, otros la interpretan y en conjunto buscan alternativas de acciones concretas sobre lo encontrado. La singularidad de este proceder radica en que el objeto de estudio no es el sujeto social, como individualidad, sino el compendio de relaciones, representaciones, reglas, tradiciones y lenguajes de todo un grupo social, al que pertenece cada uno de los participantes y el cual interpreta para conocerse a sí mismo (Martín, 2001).

Desde este punto de vista, los estudiantes del PFC asumen un proceso de formación en investigación pedagógica, que no se reduce al dominio de técnicas para recoger información, sino a una serie de lecturas, escritura de reseñas académicas, fichas teóricas, ejercicios metacognitivos sobre producción textual, estrategias didácticas para facilitar el reconocimiento de un camino hacia la investigación cualitativa; todo lo anterior, con el empeño comprensivo de su contexto local inmediato, desde una postura socio- cultural, sin invisibilizar un macrocontexto.

El reconocimiento de la población escolar se hace paulatinamente, aprovechando las “prácticas investigativas”. En estas últimas se diseñan por lo menos cinco encuentros, cada uno de cinco horas “in situ”, donde se prepara una intervención pedagógica que tiene por objetivo el diseño de una cartografía social: un diagrama de contexto sociocultural, otro de actores educativos y un tercer de relaciones entre actores. Con estos insumos, más el refuerzo que dan otras técnicas cualitativas como el relato, la entrevista, los talleres, las reuniones focalizadas,

entre otras, se plantea en conjunto con la profesora titular de la escuela y el grupo de niñas y niños, una pregunta de investigación.

Lo anterior, implica seguir una metodología diferente al enfoque positivista, en tanto que no se parte de teorías predeterminantes de las relaciones sociales, sino que se construyen redes de información –que en el caso de los mapas sociales– permiten pensar la sociedad en términos de estructuras que se manifiestan en relaciones entre actores sociales, las cuales forman redes donde la posición define valores, creencias y comportamientos; entonces, el análisis debe estar centrado en las relaciones y las redes de relaciones, análisis que se diferencia de la perspectiva individualista porque nos lleva a pensar en redes de redes que tienen formas inestables que de vez en vez se conforman en un grupo organizado. La sociometría y el sociograma son otras de las formas de representar gráficamente las relaciones y a la vez posibilidad de potenciar su transformación (Gutiérrez, 2001), técnica que se aplica en el primer encuentro con la población, para el caso particular que se está describiendo.

Una segunda fase, consiste en plantearse los objetivos, general y específicos, de acuerdo a la interpretación del anterior diagnóstico pedagógico social, lo que simultáneamente va acompañado de la selección de referentes teóricos pertinentes, su lectura y discusión en plenarios argumentativas, todo esto con un acompañamiento directo, personalizado y comprometido de la asesora de investigación, quien es a su vez la profesora de la materia de investigación, tarea ardua que se viene realizando desde hace más de 8 años sin interrupción.

La Cartografía Social y la IAP confluyen evidentemente en una propuesta común, esto se explica desde el momento en que se diluye el sujeto como categoría teórica, y se piensa la realidad social como una totalidad; donde el todo se encuentra en las partes, pero es más que ellas, y algunas partes

encarnan el todo, pero no lo constituyen por sumatoria. Desde esta mirada integradora el mundo es concebido como la configuración de estructuras simbólicas, redes de significaciones y juegos del lenguaje (Herrera, 2005). La articulación se encuentra precisamente en la identificación de los sujetos sociales como partes de un todo social, permitiéndoles el autoreconocimiento de su posición, pero relacionándola en red con las de los demás actores de dicha realidad.

Los participantes de las acciones son reconocidos en tanto diversos y singulares, lo cual demuestra una postura política clara, la de hacer emerger las subjetividades o maneras de percibir el mundo social. Por otra parte podría plantearse que la decisión metodológica de las dos formas de investigar lo social, a través de la participación de los actores de esa realidad social que se quiere mirar, es también una decisión política. Mirarse desde el interior, como parte de una red de relaciones y transformar la realidad, no es un simple proceso, es una intención de empoderamiento y propuesta contundente de las ciencias sociales.

La continuación del proceso comprende el diseño de cinco encuentros más, como mínimo, durante los cuales se desarrolla en pleno la propuesta pedagógica, es decir la "Práctica Pedagógica" en plenitud, pero desde una visión investigativa, no concierne en preparar clases, sino encuentros pedagógicos investigativos para responder mancomunadamente la pregunta de investigación, a la vez, acompañar a los niños y niñas, en sus procesos de formación como sujetos cognitivos, pero también emocionales.

No obstante, es importante aclarar que los procesos anteriores requieren de una actitud empoderada constante, tanto de la maestra de investigación, como de los estudiantes practicantes, pues la presión de la visión reduccionista de la investigación, como se refirió en párrafos anteriores, más la esquizofrenia escolar, como lo diría

Rodrigo Parra Sandoval, manifiesta en el exceso de actividades que debe cumplir la escuela, crean dificultades espaciales, teóricas y de práctica, para hacer una interpretación más acorde a las exigencias de cambio de los tiempos actuales.

Sin embargo, queda la satisfacción de que además de la alianza metodológica entre la IAP y la Cartografía social, las maestras (os) rurales en formación van Sistematizando su Experiencia (Ghiso, 2004) en un recorrido autoreflexivo, autoevaluativo y poniendo a consideración de los actores educativos involucrados, la validez de lo escrito. Reto que puede ser evaluado al consultar dichos textos en la biblioteca de la institución, invitación cordial que hacemos, con el fin de validar las líneas escritas en este espacio académico.

Por su parte, las maestras de las escuelas donde se desarrollan las investigaciones han dado un gran paso y se asumen como coevaluadoras del trabajo investigativo, labor que com-

binan con la aceptación y propuesta de ideas, también con el acompañamiento directo en cada encuentro.

Autoevaluación crítica

Sin lugar a dudas, el proceso emprendido en la ENS de San Bernardo, desde hace más de ocho años, en torno a la transformación de la práctica pedagógica, desde una perspectiva de investigación cualitativa, cuenta con evidencias que ameritan ser socializadas en otros escenarios académicos, como lo son las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. Frente a este logro, debemos decir que no hemos sido lo suficientemente persistentes. Contamos en promedio, con 15 sistematizaciones de experiencias por año, realizamos un simposio de investigación, también anual, nos esforzamos por contribuir al planteamiento de ideas pedagógicas, didácticas, metodológicas desde una interdisciplinariedad amplia: Trabajo Social, Sociología, Antropología, Filosofía, Lingüística, Psicoanálisis,



Fotografía - Alberto Motta

Acción Sin Daño; sin embargo, esta es una de las primeras oportunidades en que damos a conocer el proceso en un escenario académico amplio. Quizás, no se deba únicamente a una falta de interés, sino a la ausencia de espacios frecuentes de socialización en los escenarios pertinentes. Así, las Escuelas Normales estamos urgidas de empoderarnos y organizar nuestros propios encuentros, foros, simposios, coloquios.

Pese a esto, no se puede desconocer que las ENS, en aras de sobrepasar el concepto que las Secretarías de Educación departamentales tienen de estas como colegios académicos – hasta grado once– hacen esfuerzos internos por posicionar a la pedagogía como área fundamental de la institución desde el grado sexto, mejor aún, desde preescolar, porque los niños y niñas de estos grupos tienen constante conexión con los docentes en formación, viven directamente la pedagogía, a través de las prácticas corrientes y las que corresponden a proyectos especiales, como en el caso particular de la ENS de San Bernardo, lo es el **Bibliocaballo** y los procesos de intervención pedagógica que hacen los estudiantes de once, como requisito para obtener su cartón de bachilleres con profundización en pedagogía.

Aunado a lo anterior, se quiere hacer un llamado a la autoevaluación crítica de nuestras instituciones, no solo para pensar en la organización seria de una secuencia lógica de contenidos pedagógicos e investigativos, sino en la selección de perfiles docentes adecuados para tal fin, que pueden ser todos, siempre y cuando asuman con profundidad la máxima de que trabajar en una ENS implica formar los educadores del país, por lo menos, los que van a encargarse del preescolar y la primaria y quizás esta corta frase, no se mira a profundidad, al momento de enseñar a aprender a ser maestros.

Reflexiones finales

Entendiendo la reflexión como el volver a una acción, para detallar en qué estado se encuentra, hasta dónde se llegó y qué perspectivas tiene, es el momento oportuno para comentar que la ENS de San Bernardo está repensando la organización de la práctica pedagógica investigativa, y para ello, internamente se va a proponer estructurarla desde todas las áreas que se abordan en la Formación Complementaria, así todos los maestros involucrados en el proceso de formación dirigirán una práctica contextualizada desde su campo, pero también desde la alianza entre áreas, por dar un ejemplo, las maestras de didáctica del inglés y didáctica del español, podrán estratégicamente crear un proyecto de práctica conjunto, desde la dimensión amplia de la comunicación y no de la fragmentación de las lenguas, desde las ciencias sociales se pueden crear prácticas que conlleven a la fundamentación de ciudadanos del siglo XXI, y así sucesivamente, la idea es trascender la fragmentación temática y aportar elementos más contundentes para generar en los jóvenes maestros un espíritu más de creación que de repetición del ser maestro.

Como lo diría la colega Ruth Milena Páez Martínez (2017):

Los maestros en formación requieren exponerse a situaciones que estimulen sus sentidos en escenarios o realidades directas, impresionar el punto ciego de su experiencia en contexto, antes de iniciar la formalidad de su práctica (Pág. 75).

A modo de propuestas

- La Cartografía Social, la IAP y la Sistematización de Experiencias pueden convertirse en una estrategia de investigación conjunta, que permite la fundamentación pedagógica e investigativa de los maestros en formación.

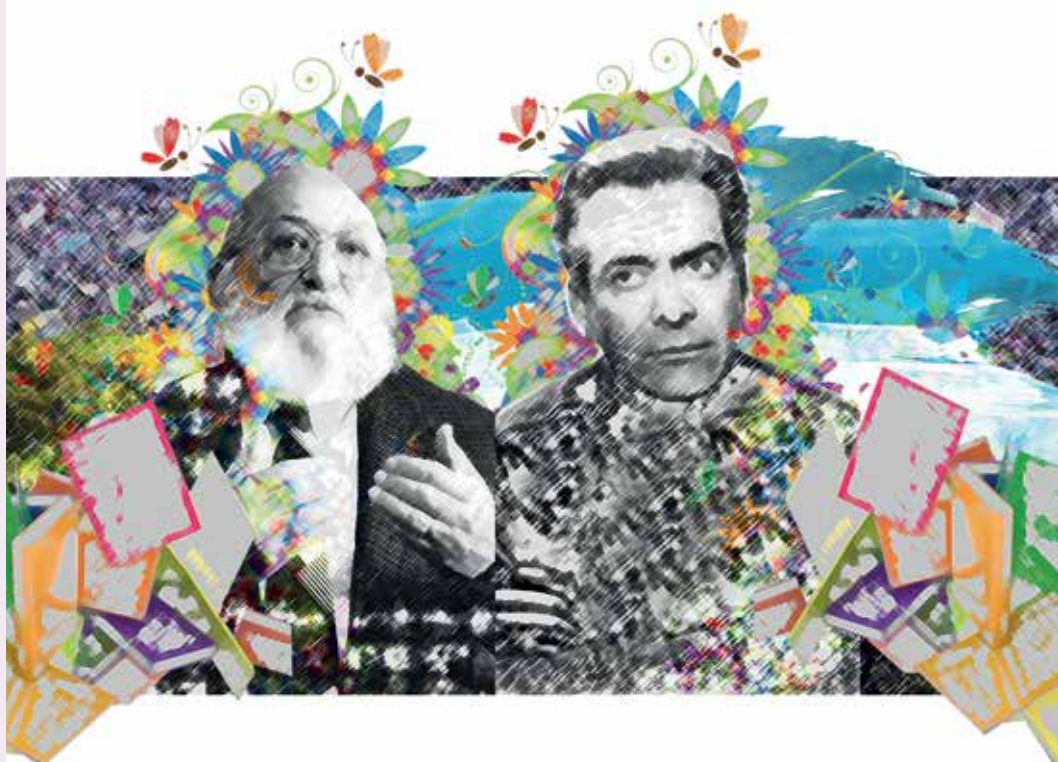
- Las ENS del país están llamadas a la concertación de políticas claras de empoderamiento, que redunden en la creación de proyectos comunes sobre la formación de maestros investigadores.
- Las ENS requieren de la permanente actualización de sus enfoques de Prácticas Pedagógicas Investigativas, sin dejar de reconocer la misión prioritaria de formar los maestros que educarán a los niños y niñas que recién ingresan a la escuela.
- Los maestros de las ENS estamos llamados a repensar nuestra labor cotidiana, sin desconocer nuestro papel en la formación de jóvenes, con la esperanza de transformar el país, en cuanto a violencia, machismo, discriminación y superficialidad de pensamiento

Bibliografía

- Ghiso, A. (2004) *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace*. En: Sistematización de Experiencias. Propuestas y Debates. Bogotá: Dimensión Educativa. 113 p.
- Gómez, Jairo. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Centro de investigaciones de la Universidad Distrital.
- Herrera, José Darío. (2005) *La Cartografía Social*. En: IAP y la Cartografía Social. Módulo del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. CINDE- UPN. Bogotá. 79 p.
- Martín Gutiérrez, Pedro. (2001) *Mapas Sociales Método y Ejemplos Prácticos*. En: prácticas locales de creatividad. Construyendo ciudadanía. El viejo Topo. Red CIS. Red de colectivos y movimientos sociales. España. 113 p.
- Páez Martínez, Ruth. (2018). Impresionar el punto ciego de la formación inicial de maestros. *Nodos y Nudos* 42, 73-83.
- Parra Sandoval, Rodrigo et al. (2006) *Tres Talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. 300 p.

Vida de maestros:

Freire y Jesualdo en diálogo
para la emancipación



María Mercedes Vergara

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Nivel Medio y Superior, egresada de la Escuela Normal Superior N° 6 Vicente López y Planes. Investigadora en el grupo de "Pedagogías Emancipatorias de Nuestra América" del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Profesora de la materia "Dimensión ético-Política de la Praxis Docente" en el profesorado de Nivel Inicial - ISFD N° 39 Jean Piaget-

El propósito de esta presentación es – por un lado- brindar un homenaje a una de las obras pedagógicas que sin lugar a dudas más nos representa como latinoamericanos en este continente y en el mundo como es “Pedagogía del Oprimido” (1968) de Paulo Freire.

Pensar en el contexto político, económico y cultural en el que fue escrito, nos remite sin dudas a reflexionar ¿cuánto condensan en esas páginas de lo acontecido años anteriores en nuestro continente y en el mundo desde la Revolución cubana, posteriormente con el Mayo francés, las acciones de los movimientos insurgentes en toda América Latina, etc.?



Fotografía - Alberto Motta

En este sentido, el homenaje tiene como intención mucho más que destacar la coincidencia de fechas en un calendario, es alentar a las lecturas de esta –y otras obras de Freire y de otras/os pensadoras/es que forman parte de la tradición emancipadora desde el campo de la pedagogía– con una mirada desde el presente, es reconocer desde una lectura crítica, la vigencia de sus principales postulados y las continuidades de sus interrogantes en el contexto actual.

Volver sobre la lectura de este –ya clásico– manifiesto, es una oportunidad para mirarnos y seguir profundizando este camino hacia la construcción de un proyecto pedagógico con identidad nuestroamericana que dispute la vigencia de proyectos pedagógicos alternativos al hegemónico, respetando siempre las complejas particularidades de cada nación, pero privilegiando su carácter humanista y liberador.

El segundo propósito es sumar y entrar en diálogo con otro maestro rioplatense llamado Jesús Aldo Sosa Prietto –uruguayo 1905-1982– más conocido como Jesualdo Sosa –pedagogo, educador, poeta, periodista y

ensayista– aunque bastante desconocido entre maestras/os y otros colegas atentos a la causa educativa. Por este motivo y porque es válido considerar que las omisiones y los proyectos silenciados, nada tienen de casual sino que responden a invalidaciones intencionadas, comentaremos en pocas líneas sus acciones más destacadas.

Su obra más difundida es “Vida de un Maestro”. Este escrito le dio al autor una notable trascendencia a nivel continental –siendo convocado para desempeñarse como asesor en el Ministerio de Educación en Cuba y en México y más allá del océano, en la ex Alemania Oriental y en China– y es la que mejor refleja de manera poética, y a la vez descarnada, los padecimientos de la población rural de Canteras del Riachuelo-Uruguay. En ese poblado, sometido a todas las pobreza que esos años 1928 traían, entre una inmigración que buscaba arraigo económico, social y cultural y una crisis económica a nivel mundial que condicionaba de manera implacable a los países proveedores de materias primas, el maestro J. S. decidió llevar adelante su proyecto pedagógico rebelde.

También es destacable su perfil ético contra-hegemónico porque se atrevió, siendo sumamente riguroso y fundamentando cada afirmación, a discutirle palmo a palmo a los principales referentes de la llamada Escuela Nueva –y que él llamara escuela renovada– (Sosa J. 1945: 420) en el momento de mayor apogeo de dicha corriente teórica-educativa a nivel mundial. Y en la construcción de ese perfil indócil, se atrevió a disentir y a confrontar teóricamente con profundas razones, con sus más respetados Maestros, solo por caso mencionaré a Aníbal Ponce –infinitamente citado en sus obras–, Decroly, Montessori y al mismísimo John Dewey.

No sabemos con certeza si pudo haber entre ambos maestros algún tipo de contacto, ya sea a través de sus lecturas o de sus acciones y participaciones políticas. Sí sabemos en cambio, que cualquier tipo de producción narrativa debe ser comprendida en su específico contexto de producción. Sin embargo ponerlos en diálogo en este breve trabajo puede inducirnos a pensar, desde las perspectivas del pensamiento crítico-emancipatorio y latinoamericano si ¿es posible reconocer una matriz

de interrogantes similares entre estos pedagogos que lucharon contra las injusticias impuestas a nuestros pueblos, que tienen como origen común el colonialismo, el despojo intencionado del patrimonio cultural y sus tradiciones ancestrales? ¿qué concepciones, ideas, discusiones, etc. siguen siendo legítimas para ser rescatadas y analizadas para pensar el contexto actual?.

Los conceptos que se mencionan a continuación se circunscriben de manera más específica a los posicionamientos pedagógicos-políticos de los autores, y en referencia a tres ejes:

- a) ¿Qué desafíos tenemos pendientes como educadores y educadoras para contraponer al modelo hegemónico -y fundacional del sistema educativo argentino- y adecuarlo a los requerimientos actuales y en consonancia con un proyecto emancipatorio?.
- b) ¿Qué ideas nos ayudan a pensar hoy la educación popular?
- c) ¿Cómo se desconstruye el pensamiento colonial frente al crecimiento de las derechas en toda la región?

De la lectura de la obra del maestro Jesualdo se destacan innumerables conceptos que, a pesar de haber sido escritos en un período que va desde el año 1928 hasta sus últimos días, resultan abrumadoramente contemporáneos como así también las reiteradas denuncias a la escuela tradicional de su época. En su análisis del sistema educativo estatal, la escuela trabajaba de manera sistemática en alcanzar la despersonalización del/la niño/a quitándole desde los primeros años, todo el bagaje personal con el que contaban todas/os y cada una/o para ver, sentir, conocer y traducir toda su experiencia con sus propios medios.

De este modo punzante describe el autor la función de la escuela capitalista:

“...nuestra sugerencia estribaba en devolverle sus razones y poderes, esos que la escuela se lo había quitado para cumplir su función de preparar para la vida, que hemos llamado preparar para la muerte. De ahí que nuestra obra, era

destruir, mediante un análisis de todas las realidades de su relación, ese mundo artificial que le creaba la escuela, luchar contra esa mala sugerencia...” (Sosa J. 1950:252)

En oposición a este método, Jesualdo se propuso dar claras evidencias del poder creador de todos los sujetos, con un condicionante, que le fueran habilitadas las instancias para su expresión. Un aspecto que sistemáticamente y de manera intencionada les fuera vedado en la escuela tradicional, según Jesualdo, para formar en la mediocridad a aquellos niños que luego fueran el insumo para la incipiente industria local.

Freire hace un aporte en un sentido similar -que se emparenta al anterior- por tener como objetivo principal ser un instrumento de opresión, el concepto bancario de la educación.

“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire P. 1968:52).

La palabra en esta práctica está del lado de la transmisión sonora y enajenada del potencial que tiene como enunciación, como transformadora de la realidad. En esta concepción del conocimiento que denuncia Freire la

oposición educador-educando por una relación en que se reconozcan en su mutua determinación, e integrando el medio-ambiente comunitario específico en el que se desarrollan esos vínculos. Un proyecto que se proponga la emancipación de los sujetos en sus diferentes roles, debería alentar la transformación radical de este vínculo para establecer un ejercicio de la conciencia crítica que los habilite a ser más: humanistas, libres, hombres y mujeres que se reconocen como recreadores del mundo y no como simples espectadores.

En referencia al segundo eje es muy auspicioso reconocer que la Argentina viene construyendo desde mediados del siglo XX en adelante, pero fundamentalmente a partir de las no tan célebres experiencias del año 2001, diferentes -por sus actores y sus contextos de realización-y variados proyectos de educación popular.

Algunas posturas pedagógicas insisten en considerar que es imposible -sino contradictorio- llevar adelante proyectos de educación popular en el sistema educativo estatal. Sin embargo, y tal vez sea conveniente insistir con esta idea, existen muchas y muy valorables experiencias pedagógicas que es necesario visibilizar y dar a

...Algunas posturas pedagógicas insisten en considerar que es imposible -sino contradictorio- llevar adelante proyectos de educación popular en el sistema educativo estatal...

realidad es nombrada a partir de binomios opuestos: el que sabe - el que ignora, el que habla-el que escucha, el que interpreta-el que reproduce, sujeto-objeto.

Considerando el primero de los ejes propuestos, podemos afirmar que sigue teniendo una absoluta vigencia tener que reconciliar, superar la

conocer porque alteran la lógica reproductivista del modelo hegemónico actual. Son propuestas de educación que se orientan a la construcción de un pensamiento crítico, alternativo, contrahegemónico y que leen la realidad social en la que se desarrollan desde una perspectiva latinoamericanista y en proceso de descolonización.

...Las experiencias de educación popular que se establecen por fuera del sistema estatal, surgen a contra pelo y en muchas ocasiones en oposición político-ideológica frente a aquel...

Jesualdo S. consideraba que todo cambio, transformación o reforma debía hacerse desde adentro del sistema educativo estatal, nada por fuera de él. Criticaba las posturas extremas que denunciaban a la escuela tradicional, pero que no hacían propuestas alternativas, posibles y viables hacia una instancia superadora. Por esto llamó pedagogía-tránsito a esa instancia que mediaba entre la realidad que padeció en su propia escolarización y el anhelo de un proyecto revolucionario que revirtiera la artificialidad y rigidez de la escuela estatal.

Las experiencias de educación popular que se establecen por fuera del sistema estatal, surgen a contra pelo y en muchas ocasiones en oposición político-ideológica frente a aquel. Sin embargo, sería erróneo pensar que se le puede dar la espalda a la escuela pública, es necesario construir puentes de diálogo con la escuela oficial y alcanzar una comunicación efectiva en favor de las/os estudiantes y sus derechos a la educación. Y esto por un motivo central, en muchos casos son los mismos estudiantes que circulan entre una y otra modalidad educativa.

Algunas palabras finales

El tercer eje propuesto posiblemente recorra medularmente los dos anteriormente abordados. Es un interrogante que atraviesa múltiples dimensiones y no es la intención de esta

últimas líneas finales responder sino simplemente esbozar algunos principios que no deberían estar ausentes en cualquier práctica docente que se comprometa en un proyecto pedagógico emancipador.

En primer lugar tanto Freire como Jesualdo, expresan de manera clara y convincente su más profunda confianza y esperanza en el hombre y en la mujer, en sus capacidades de querer “ser más”, de crear, de ir en la búsqueda de esa verdad que los libere de la violencia implícita y/o explícita que ejerce el opresor al querer seguir monopolizando su lugar de saber y de privilegio.

Este principio filosófico que atraviesa las obras de ambos maestros, se manifiesta en cada una de las prácticas que conforman sus proyectos pedagógicos.

En Jesualdo se observa en esa búsqueda incansable de devolverle a/l la niña/o la confianza en sí mismo para alcanzar su máximo desarrollo a partir de sus intereses actuales. Ningún conocimiento era impuesto a sus estudiantes si no partía de una búsqueda y elección genuina –por ellos mismos– que los motivara a crear en sus diferentes lenguajes –narraciones, pinturas, grabados, danzas, etc.

En un sentido muy similar Freire enfatiza esta idea central del saber situado, del valor central del docente que reflexiona proponiendo contenidos que tengan relación con los anhelos, con

las dudas, con los temores de los estudiantes –a diferencia del bancario que solo piensa en su disertación–. Este docente problematizador de la realidad y dialógico no queda sujeto a lo que un programa le impone, observa, escucha, se implica en esa escena y entiende que en ese acto se libera junto a sus estudiantes.

Este breve recorrido por la obra de estos destacados maestros latinoamericanos tuvo como propósito homenajearlos y también una ferviente invitación a las re-lecturas de sus legados. Con el convencimiento que de ellas surgirán nuevos planteos para seguir reflexionando cómo enfrentar el advenimiento de los gobiernos neo-conservadores- liberales que, una vez más, pretenden despojarnos en lo conseguido en las sucesivas luchas.

Una cosa sería inadmisible, caer en la desesperanza...

“La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia” (Freire. 1968:74)

Referencias bibliográficas

- Carbajal, Nancy. (2008) “Jesualdo, un educador latinoamericano”. 1er. Premio Concurso Anual de Ciencias de la Educación 2005. Dir. Nac de Impresiones y Publicaciones oficiales- República Oriental del Uruguay.
- Freire, Paulo (1968) “Pedagogía del oprimido”. Siglo Veintiuno Editores. Bs. As.
- Sosa, Jesualdo. (1935) “Vida de un maestro”. Ed. de la Sociedad de Amigos del Libro Rioplatense, Bs. Aires.
- Sosa, Jesualdo. (1945) “17 educadores de América. Los constructores. Los reformadores”. Ed. Pueblos Unidos, Montevideo.
- Sosa Jesualdo. (1950). “La expresión creadora del niño”. Ed. Poseidón, Bs., Aires.



José Alberto Rincón Trujillo

Normalista, Pitalito, 1978. Licenciado en Lingüística y Literatura-USCO. Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia-USCO. Maestro en colegios de secundaria; por el 97, 98, 99. Magister en Conflicto, Territorio y Cultura-USCO.



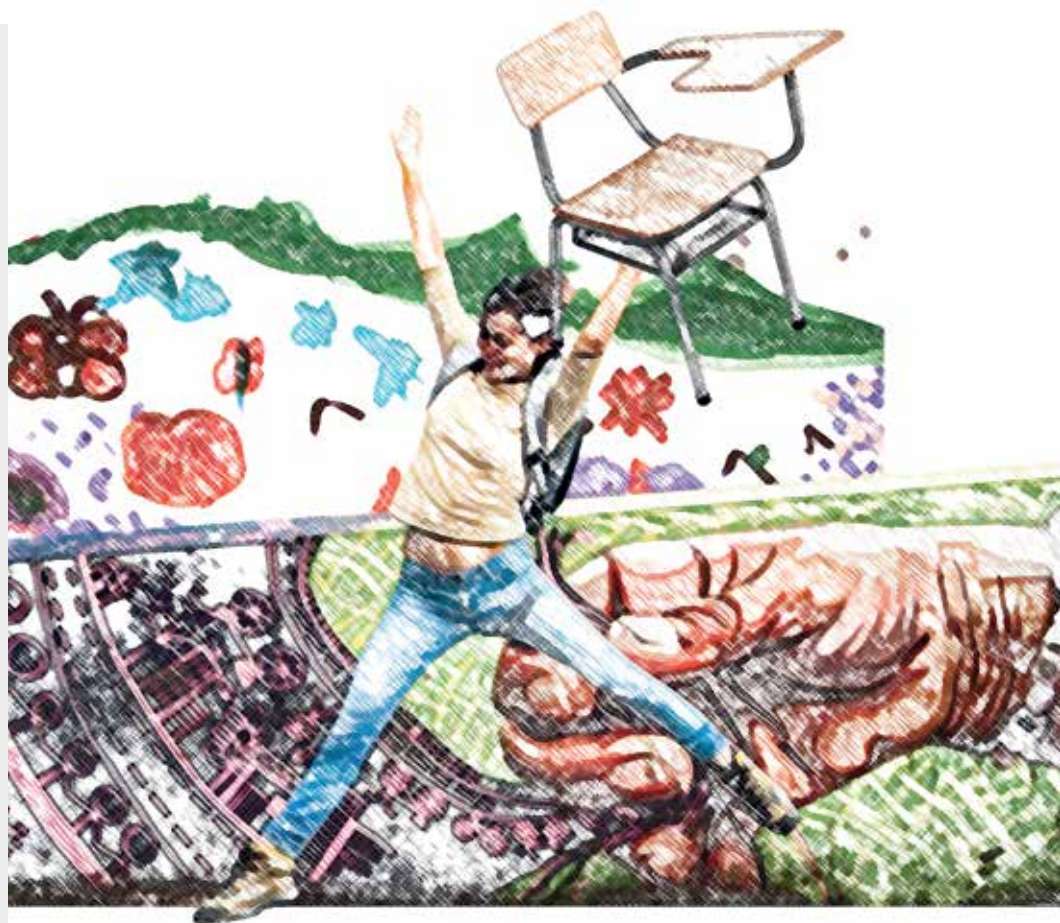
María Nohemy Peña Buendía

Maestra normalista, Pitalito, 1979. Administradora Educativa en la Universidad Surcolombiana -USCO. Especialista en Planeación del desarrollo educativo y cultural-USCO. Coordina las prácticas de formación docente.



Gloria María Álvis Rodríguez

Maestra normalista, Bogotá, 1979. Escuela Normal Indígena María Reina de Mitú. Administradora Educativa-USCO, Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia (USCO-2000). Llega a la ENS Neiva en el 2003.



EL TERRITORIO Y LOS CAMINOS DESDE LA ESCUELA RURAL PARA LA PAZ DE COLOMBIA

Experiencia de Formación en Educación Rural

Ponencia en el Segundo Seminario de Red Estrado – Colombia, noviembre, 2018

El Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva, con el propósito de formular currículos pertinentes a las lógicas, realidades y expectativas de las comunidades

campesinas e indígenas, en el marco de los acuerdos firmados en el teatro Colón de Bogotá en el año 2016, para la construcción de una paz estable y duradera comparte caminos recorridos y sus perspectivas.

El momento que vive el país pone en crisis a la escuela frente al ideario de persona y ciudadano a formar y el tipo de sociedad a construir; crisis que se agudiza en la confrontación ideológica por la paz o por la guerra.

La opción para la Escuela Normal Superior de Neiva es formar maestras y maestros para la paz; de ahí la pregunta, ¿qué maestras y maestros requieren las comunidades campesinas e indígenas para construir currículos pertinentes a sus lógicas y realidades en tiempos del posconflicto?

Caminos recorridos

La propuesta curricular que se ha venido construyendo para la formación de maestras y maestros con pertinencia rural, se asume desde procesos de investigación orientados para potenciar capacidades, leerse a sí mismo, a los sujetos y sus contextos, con el propósito de fomentar y crear tejido comunicativo con las comunidades y diseñar y ejecutar con ellas, currículos pertinentes a sus necesidades, intereses y expectativas.

En este sentido, las prácticas pedagógicas investigativas realizadas en 63 veredas del norte del departamento del Huila, durante 14 años, con mayor frecuencia en las sedes rurales de la cuenca del río Las Ceibas del municipio de Neiva y los Resguardos Indígenas Tama-Dujos de Paniquita y el Tama-Nasa de la Gabriela, permiten ubicarse en tres etapas:

La primera, 2003-2006. Lectura de contexto. Variables: Vereda, Escuela, Actores educativos y Modelo Pedagógico que responden a la pregunta: ¿Qué maestra, maestro formar y qué escuela construir para un país en guerra?

Los resultados de ésta experiencia revelan unas demandas educativas para el sector rural; se infiere el tipo de maestra o maestro que se requiere para responder a éstas y derivar lógicas que orienten la construcción de un currículo con pertinencia con el campo. Unos y unas docentes que con-

tribuyan al crecimiento de *personas, ciudadanos y profesionales* capaces de comprender y actuar en el mundo urbanizado, tecnologizado, globalizado y competitivo en el que vivimos, *sin perder los arraigos comunitarios y los saberes campesinos* que se poseen. (DOCUMENTO PER, 2006)

El Proyecto Educativo Institucional se estructura desde los ejes de formación contexto, comunicación y proyecto de vida para formar personas, ciudadanos y profesionales, estos transversalizan la experiencia rural.

Segunda etapa, 2007, 2009. Se estudian las transformaciones de vereda, escuela y actores educativos. Allí se infiere que las comunidades campesinas, aparentemente reservadas, desconfiadas y de pocas palabras, al encontrar apoyo que les impulse a reconocerse, rompen esquemas y, en cambio, se muestran abiertas, seguras, alegres, sociables y críticas. (MARTIN, PEÑA, 2010)

En cuanto a las dinámicas culturales de la vereda se resalta la pugna entre el fenómeno de la globalización y las costumbres y tradiciones de los po-

pesinas e indígenas para construir con ellas la escuela pertinente a sus realidades, se exploran las relaciones de las comunidades campesinas e indígenas con sus territorios, con el entorno natural y social; derivando de éstas, demandas de formación en la responsabilidad individual y colectiva de conservar la vida en todas sus manifestaciones, de fortalecer la construcción de identidad y desde ahí la defensa y soberanía territorial y alimentaria.

Son estos recorridos y búsquedas los que han permitido consolidar la propuesta curricular por proyectos pedagógicos de aula o proyectos pedagógicos productivos, que al ser asumidos como procesos de investigación permiten la participación de actores, la interdisciplinariedad de áreas, integración de grados y niveles educativos en la construcción de conocimiento nuevo, válido y útil.

Todo este producto discursivo surge del diálogo pedagógico que ha venido configurando el equipo de pares académicos, permanente y orgánico a través de las entregas pedagógica cada

...El Proyecto Educativo Institucional se estructura desde los ejes de formación contexto, comunicación y proyecto de vida para formar personas, ciudadanos y profesionales, estos transversalizan la experiencia rural...

bladores en la apropiación y valoración de su territorio. Lo anterior trae como consecuencia la desaparición de la flora y fauna nativas. De ahí la urgencia de recuperar, desde la escuela, al campo como escenario para la construcción de identidad, solidaridad y de sentido ambientalista.

Tercera etapa, 2010 a la fecha. Con la pregunta por la maestra, el maestro que requieren las comunidades cam-

semestre; desde el 2013, con el Foro escuela de vida y debida, se tensa en rigor, el proceso y sus productos en su intención de escribir la propuesta de una escuela pertinente a nuestras realidades, nuestro presente. Preguntas por el sujeto, la inclusión, la primera infancia, la segunda infancia urbana y la rural determinan los caminos y experiencias para construir un currículo convocado y convocante.



Fotografía - Alberto Motta

¿Desde dónde ubicamos nuestra apuesta de trabajo pedagógico?

Desde el compartir un ideario. Las búsquedas de sentido en nuestras prácticas pedagógicas que nos han ido encontrando como equipo de maestras y maestros en el ideario de construir un país justo, libre, en paz, sustentable donde quepamos todos y todas en condiciones de vida digna.

La escuela rural para la paz en el posconflicto en Colombia. Para formar maestras y maestros para la paz en tiempos de posconflicto, implica la construcción de una paz estructural, sostenible o positiva; en los territorios requiere un concepto de “educación de la paz” que preste atención a las fuerzas sociales y políticas que compiten bajo una *influencia, afectación o afirmación* social que controla las actividades humanas dentro de un área geográfica o física. (NATHAN HAYMES, 2017)

La pedagogía crítica. Asumir la perspectiva de la pedagogía crítica se constituye en referente para comprender la vida de los sujetos y sus contextos, y en consecuencia, el papel de la escuela ante una realidad que

demanda procesos de emancipación y compromiso político para la transformación personal y social. Devolverle la palabra al sujeto, empoderarlo, asumiendo derechos y responsabilidades; hacerse y ser libre.

El currículo como curso de la vida. En este proceso el currículo se asume como curso de la vida, por tanto la lectura de contexto le da terredad a su formulación y determina para la escuela el reconocerse territorio, el lugar donde se concreta y habita lo sagrado, lo simbólico y lo mítico, donde habita el tiempo de la historia que se manifiesta y representa en el espacio, donde se enraizan la memoria, el tiempo y todas las metáforas de la sociedad, para dar existencia física a los sentidos de identidad y pertenencia. (ARDILA, 2008).

Las historias de vida. Desde el autoreconocimiento (taller de autobiografías e historias de vida) de las experiencias significativas de formación, reconocer los afectos construidos, la sana convivencia, las relaciones fraternas en la comunidad educativa, desde ahí encontrar las claves para acompañar la construcción de proyectos de vida en los que se dimensionen la persona, el ciudadano y el profesional.

La meta es la de perfilar el profesional solidario y comprometido con lo ambiental y lo social-comunitario.

El estudio del contexto. El estudio del contexto permite verificar que éste está mediado por las intencionalidades del mismo; los mapas se levantan a criterio del cartógrafo; se ubican en ellos los mojones que establecen los límites que predeterminan su intencionalidad, ¿de lucro, de vida, de preservación, de construcción de comunidad? “El contexto hace parte, entonces, de un continente discursivo escondido tras las metáforas, asociaciones y afirmaciones que crean, para cada argumento, una coherencia, en la forma en que esta lectura constituye una relación de indexicalidad, es decir, de referencia al contexto para producir significado; que no sólo lo invoca, sino que, de hecho, lo genera.” (SERJE, 2011)

La etnografía en la escuela. La etnografía en la formación de maestras y maestros implica convivir con las comunidades campesinas o indígenas, para leer y construir con ellas relatos sobre sus oficios, sus prácticas alimenticias, de organización, de siembra, cosecha, de uso de las nuevas tecnologías; con las indígenas aprender su mirada, su ritual cosmogónico.

Levantar mapas. La escuela levanta los mapas con los pobladores: los niños, las niñas, los y las jóvenes, las familias, entre todos y todas para constituir el universo que determina su contexto en el relato que da cuenta del lugar que habitan, sus demandas, sus aspiraciones individuales y colectivas.

De la imagen al concepto. Desde las lógicas asociativas de la lengua oral campesina a la analítica de la escritura pasando por la de la inferencia/sugerencia del universo de la imagen donde se ubican las nuevas generaciones. (TORRES, 1995) La oralidad de los mayores conversando con la generación digital, la escritura de la historia, la memoria local escribiéndose en la escuela. (TORRES, 2002)

La formación ciudadana desde la polisemia de la imagen, metáfora en escena de una comunidad que teje contenido y forma para hacer visible su lectura de vereda, escuela, actores, relaciones, utopías.

El ritual en la escuela. La escuela como espacio de reivindicación de la vida y como tal, ser convocante para desarrollar la capacidad de leer desde cada sentido desarrollado: los paisajes sonoros, de las formas, colores, ritmos, de los olores, de las caricias. (PEÑA, RINCÓN, 2010) El ritual a la vida, a la existencia como seres humanos que asumen el respeto de sí y de los otros. Los rituales forman la urdimbre sobre la cual se trama el tapiz de la cultura... para una comunidad se convierten en los códigos simbólicos para la interpretación y gestión de los sucesos de la existencia cotidiana. (MCLAREN, 1995)

Las puestas en escena en la escuela. Las artes como espacio para conversar desde la escuela el país que somos. Las nuevas voces para levantar el nuevo mapa del territorio para la convivencia y el desarrollo pleno de las comunidades viviendo en paz. La dramatización de las experiencias personales, llevarlas a escenas por sus

actores implica reencontrarse, en un relato actuado, con los miedos, dolores, expectativas, ahí para encontrar salidas que dignifiquen sus vidas.

Nota anexa: Es de considerar aquí, a modo de reconocimiento las experiencias personales y pedagógicas de compañeras-os maestras-os que constituyen referentes esenciales a esta síntesis de la escuela en su ruralidad: del maestro William Fernando Torres, asesor del Proyecto PER de nuestra Escuela Normal; la experiencia pedagógica Escuela Popular Claretiana con sus maestras en sus diversos momentos de desarrollo; las compañeras y compañeros del PFC y sus, nuestros estudiantes.

Conclusiones

Con todo se concluye que los proyectos de aula dan la posibilidad de construir comunidad, porque sus metodologías permiten convocarlas y mantener con éstas vínculos permanentes a través de los niños y las niñas; repensar procesos productivos locales; crear conocimiento contrahegemónico desde el empoderamiento de las comunidades y ser referente de una escuela pertinente en relación con el cuidado de nuestro hábitat natural; y que, el acto de enseñar como acto liberador requiere ser ritualizado, donde la escuela con la vida van en un solo sentido.

Neiva, noviembre, 2018

Bibliografía

Ardila, Gerardo. Cultura y desarrollo territorial. Conferencia en el Diplomado *Gestión de Procesos Culturales y Construcción de lo Público*, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Sistema Distrital de Cultura, Bogotá, 2006.

Martín Cifuentes, Gloria Esther y Peña Buendía, María Nohemy. Búsquedas y retos para consolidar una propuesta de formación que se corresponda con los desafíos de los contextos rurales, urbanos y poblaciones especiales.

Conferencia en el VII Foro Educativo Departamental y Municipal Huila, Neiva, 2010, Escuela Normal Superior de Neiva, 2010. <http://ensnespirales.blogspot.com/2011/02/busquedas-y-retos-para-consolidar-una.html>

McLaren, Peter. La escuela como un performance ritual. Siglo Veintiuno editores, México, 1995

Nathan Haymes, Stephen. "El papel de la escuela en la construcción de procesos de paz". Conferencia 8º Foro Escuela de vida y debida, Archivo del Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior de Neiva, 2017.

Peña Buendía, María Nohemy y Rincón Trujillo, José Alberto. El ritual es la cosecha. Compilación de ponencias del Proyecto de Educación Rural, Archivo del Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior de Neiva, Neiva, 2010. <http://ensnespirales.blogspot.com/2010/11/el-ritual-es-la-cosecha.html>

_____. Haciendo camino al andar... la escuela hacia la Paz de Colombia. Compilación de ponencias. Educación Rural. Archivo del Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior de Neiva, Neiva, 2017

Proyecto Educativo Institucional - PER. Escuela Normal Superior de Neiva, 2010

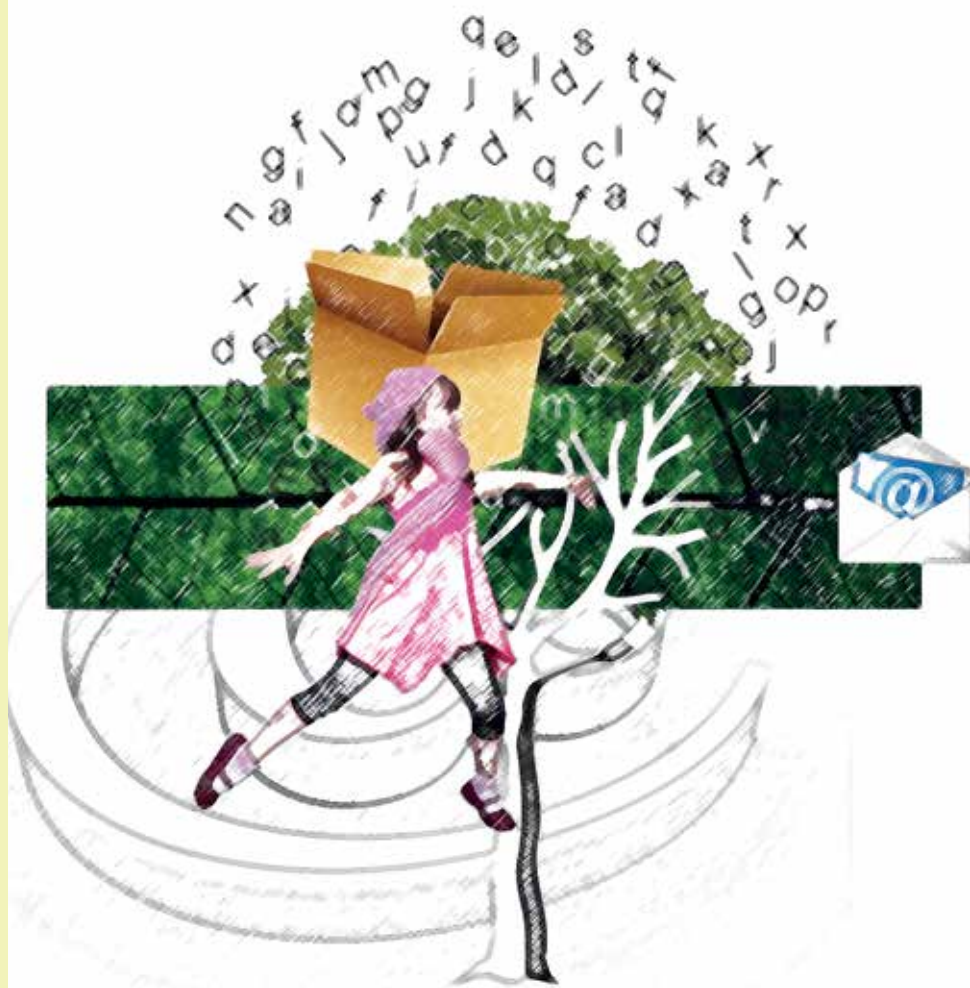
Serje, Margarita. El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO, Bogotá, 2011

Torres, William Fernando. La ebriedad de los apóstoles. Editorial Universidad Surcolombiana, Neiva, 2002

Torres, Rodríguez, Salazar. Historias de la sierra y el desierto. Conflictos culturales en el Huila entre 1940 - 1995. Universidad Surcolombiana, Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia, ICAN, Red de Solidaridad Social, Editora Laser, Impresores, Neiva, 1995

Uslar Pietri, Arturo. La isla de Robinson. Ediciones desde abajo. Bogotá, 2010

Perspectivas de la Educación Rural



Resumen

El presente artículo presenta un panorama de la educación rural que no es pertinente, ni contextualizada y que debe ser la clave para mejorar las condiciones en que vive la población campesina. Se organiza en cuatro apartados: en el primero se describe el panorama de la educación rural, analizando las condiciones de exclusión de las poblaciones rurales, en el segundo se plantea una ruta desde la educación popular que permita la participación de las comunidades educativas, en el tercero se explican los currículos

colectivos como asuntos integrales y contextualizados, para finalizar con lo que significa el buen vivir / vivir bien como alternativa de relación del hombre con la naturaleza y de construcción de una forma de vida.

Palabras claves

Educación, educación rural, territorio, transformación, lectura de la realidad, currículos colectivos, educación popular, Buen vivir, vivir bien.



Stella Cárdenas Agudelo

Directora del CEID-EDUCAL

Panorama de la Educación Rural

El Estado tiene una enorme deuda con el campo. Sus habitantes quienes son las principales víctimas del abandono estatal, viven en situación de extrema pobreza. Ellos requieren del terreno para sembrar, cosechar, producir sus alimentos, poder satisfacer sus necesidades básicas y ser reconocidos como sujetos políticos.

La ganadería intensiva, los monocultivos, los territorios libres para la explotación minera y los megaproyectos son entre otros, los factores que afectan la vida en el campo. La economía de las zonas rurales y la capacidad de ingreso de la mayoría de la población dependen de la agricultura, pero, la apertura económica, los cambios del uso de la tierra, la disminución del área destinada a la producción agrícola, el empleo y los ingresos laborales han ocasionado una baja, que se traduce en la pobreza y en las necesidades básicas insatisfechas.

Una Reforma Rural Integral como la plantea el Acuerdo de Paz es necesaria para la transformación estructural del campo, creando condiciones de bienestar para la población rural y cambiar las condiciones que posibilitaron la violencia. Esta permitiría el acceso a la tierra, la generación de empleo, de ingresos, la producción de alimentos, el desarrollo agrario, mejorando las condiciones de vida de los campesinos.

Una Reforma Rural Integrada debe complementarse con la educación, una educación rural que permita el desarrollo de las capacidades, que recoja las dimensiones de la vida rural, que incorpore los saberes que posibilitan construir la identidad y el sentido de pertenencia.

La escuela es la única presencia del estado en el campo. Con todas las dificultades que implica llegar a ella, es la oportunidad de socialización y de adquisición de nuevos conocimientos, de salir de la marginalidad y alcanzar el mundo de las ciudades. Pero, hay que emprender largas jornadas y difi-

ciles condiciones para encontrar una escuela sin recursos, sin salones, sin laboratorios, sin implementos deportivos, sin materiales didácticos y sin docentes. Una escuela pobre, para cumplir su función.

Por lo anterior, las condiciones de exclusión social de las poblaciones campesinas que se manifiestan en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive deben transformarse para que los campesinos sean sujetos de derechos y puedan recibir una educación pertinente.

De otro lado, los jóvenes están migrando del campo, en busca de mejores oportunidades de educación, trabajo, bienes y servicios públicos básicos y de condiciones de vida distintas. "En el campo hay 3,2 veces más pobreza que en las zonas urbanas. En la ciudad, los jóvenes tienen mejores condiciones en materia de salud, educación, vivienda y servicios de acueducto y alcantarillado" afirma José Antonio Ocampo.

El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años, es del 12,5 %, cifra alta comparada con el promedio nacional del 3,3 %. Mientras que la tasa de permanencia en el

sistema educativo es del 82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48 %; y los resultados de las Pruebas Saber 5, 9 y 11 son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas.

La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales.

Hay cuatro grandes problemas que se establecen entre la educación rural y la urbana

1. La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.
2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.
3. Una alta extraedad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos (Ruiz, 2007).
4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción.



Estos problemas se explican por la baja escolaridad de los padres, algunos apenas saben leer, por el trabajo infantil en las zonas rurales. También, por el costo de oportunidad al realizar las labores productivas y remuneradas como jornaleros en sus propias parcelas, durante las cosechas en actividades de carga de bultos o cuidado de los animales. Además, los costos de los útiles escolares y las largas jornadas, ya que algunos estudiantes tienen que caminar hasta dos horas de la casa a la escuela.

Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo, situación que se explica por el trabajo infantil, la inexistencia de medios tecnológicos y bibliográficos que le permitan hacer consultas y profundizar en algunos temas.

En el sector rural colombiano, el aislamiento, la falta de oportunidades, el trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Sumado a las condiciones de infraestructura que tienen las escuelas con espacios inadecuados, sin laboratorios y en ocasiones con un profesor para todos los grupos.

Las brechas de calidad entre lo urbano y lo rural se explican por la falta de preparación y/o formación de los docentes rurales, la preparación es homogénea y no distingue los contextos, la aplicación de metodologías que desconocen el para quién o el por qué se utilizan

En síntesis, “Los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación.”¹ El panorama de la educación rural es muy complejo. La educación rural no ofrece oportunidades para que el campesinado salga de la pobreza y más bien amplía la

...Los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación...

brecha de pobreza con respecto a las zonas urbanas. No hay factores que valoren y dignifiquen a las poblaciones rurales por su aporte a la economía agrícola en la producción de alimentos para los ciudadanos.

Una ruta desde la educación popular

La educación es la base fundamental para el desarrollo de los pueblos, para la inclusión social y para la solución de los problemas. Es así como, la educación debe orientarse a construir equidad e igualdad, inclusión y no exclusión.

La educación es la vía para legitimar la democracia, la participación y la equidad en la construcción del estado y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. La educación que reciben los jóvenes rurales los prepara para el consumo, para una vida en la ciudad y no para quedarse en el campo con sentido de pertinencia e identidad.

La educación debe comprometerse con la autonomía y soberanía de los pueblos y entre otras cosas debe responder a interrogantes tales como: ¿Qué tipo de educación necesitan las poblaciones rurales? ¿Cómo están conformadas las comunidades rurales? ¿Qué necesitan? ¿Cómo educar para el desarrollo y no para el sometimiento? ¿Cómo integrar las comunidades rurales: afros, indígenas, campesinos?

Freire, planteaba la posibilidad de denunciar y anunciar en clave de las condiciones estructurales de desigualdad en aspectos económicos, políticos, culturales, educativos y subjetivos y

de relacionarnos con el “otro”, comprometidos en la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios. Partiendo de la lectura de la realidad, con una lectura crítica que debe asociarse a todas las prácticas existentes de organización y de movilización y en el diálogo que debe establecerse para poder transformar esa realidad.

La educación popular, en el contexto actual nos exige partir desde los territorios, y la escuela debe iniciar el proceso de conocimiento del territorio y para ello, hay que acercarse a las comunidades para establecer diálogos que permitan conocer la historia, las culturas y la ancestralidad. Las comunidades indígenas y afro vienen en el proceso de reconocimiento de su ancestralidad para fortalecer la identidad y valorar su historia y su pasado, con su educación propia.

“La Educación propia es un proceso de lucha por transformar las imposiciones curriculares, los textos y los modelos pedagógicos tradicionales fundados sobre la subalternización, proponiendo propuestas integrales que surgen del diálogo con las comunidades educativas y los gobiernos propios, con el fin de garantizar el disfrute de sus proyectos de vida y establecer acciones diferentes a las orientadas por el eurocentrismo y las fuerzas dominantes que desconocen lo ancestral incluyendo en este aspecto la lengua, los usos y costumbre, la cosmogonía, los saberes y conocimiento, y el respeto por la madre tierra que les orienta el camino del buen vivir, vivir bien.”²

La reflexión y acción debe hacerse junto con las personas y las familias, esas comunidades y sujetos, margina-

dos que habitan territorios excluidos para que al leer la realidad establezcan pautas, procesos y acciones de transformación social, educativo que fortalezca el estado social de derecho

Una de las claves estratégicas para construir procesos de educación en clave de educación popular, es la necesaria construcción de espacios para compartir la vida cotidiana, en los que podamos debatir, construir y decidir el proyecto de país que queremos. Así, aparecen los espacios para denunciar cualquier acto de opresión, de sometimiento y las problemáticas que emergen en el territorio. De esta manera, las comunidades se van empoderando, construyen poder popular y se concretan las hegemonías necesarias para construir otra sociedad.

La participación de las comunidades campesinas rompe con las formas tradicionales de educación porque consulta sus expectativas, su visión, su sentir, su querer, posibilitan el fortalecimiento de la identidad, el sentido de pertenencia y la pertinencia educativa.

La participación popular rompe con la elaboración de modelos flexibles, como la aceleración del aprendizaje, la postprimaria, la telesecundaria, Sistema de aprendizaje tutorial – SAT, Escuela Nueva, que en determinadas circunstancias apoyaron y resolvieron unos problemas de cobertura y calidad, pero que se elaboraron en las oficinas.

Los métodos planteados por la educación popular son variados y múltiples, dependen de cada territorio. Marco Raúl Mejía plantea una propuesta política de educación popular, que está en construcción. La propuesta es:

1. Dialogo de saberes
2. Confrontación de saberes
3. Negociación cultural

En síntesis, la educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados.

Un currículo construido colectivamente

El proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. Desde la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización en los que la comunidad educativa participa, se aportará un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas y realidades de sus espacios sociales.

A diferencia de la educación oficial, los currículos construidos desde las comunidades procuran ser más integrales y contextualizados. De ahí, que “el currículo como conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”³, ocupa un espacio especial en todo el proceso de educación rural, pero construido con el aporte de toda la comunidad educativa.

Los currículos de la educación propia de las comunidades indígenas son un ejemplo del trabajo colectivo, éstos van más allá de organizar una malla curricular que dé cuenta de las actividades predeterminadas, de contenidos organizados de manera secuencial y coherente. éste se piensa como un proceso en construcción que cuenta con la participación de los diversos actores educativos directamente involucrados en el proceso de formación, desarrollo y aprendizaje.

La formación integral cuenta con componentes educativos, laborales, culturales, artísticos, que dialogan con la ancestralidad, con el pasado

para construir el presente; los cuales se desarrollan en espacios colectivos y solidarios. Las actividades agrícolas, el rescate de la tradición cultural y la medicina ancestral que enriquecen la cultura, forman en identidad y en sentido de pertenencia por su pueblo.

En síntesis, el proyecto educativo rural debe contemplar las diversas áreas del conocimiento, así como la incorporación de un campo de formación en oficios, es decir, preparar para la vida. Desde este punto de vista, se propone incluir en educación rural los principios del Buen vivir y vivir bien, lo relacionado con la soberanía y seguridad alimentaria, y el énfasis de género, componentes que den estar transversalizado por los saberes, las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad.

El Buen vivir/, vivir bien

En oposición a la idea de desarrollo consumista y mercantilista se viene trabajando otra idea basada en buscar calidad de vida y suplir las necesidades básicas de todos. Y es así, como muchos grupos, organizaciones y movimientos sociales que parten del debate para pasar de la resistencia a la propuesta y plantean la idea del “Buen vivir, Vivir bien” de la cosmogonía indígena.

La población padece hambre, problemas de salud, hay nuevas discriminaciones o apartheid, hay crecimiento de la cultura de la violencia y negación del otro. Hay menos agua, menos tierra fértil, menos riqueza genética como resultado del proceso de desarrollo.

El buen vivir/ vivir bien cuestiona el desarrollo concebido por el colonialismo y el neoliberalismo que hacen parte de la civilización del progreso. Cuestiona todas las ideas occidentales de progreso. El buen vivir/ vivir bien está cambiando la concepción de la vida, de las relaciones con la naturaleza y con la comunidad.

Algunos de los principios establecidos en el Buen vivir/ Vivir bien son: la unidad en la diversidad; asegurar que

cada persona y comunidad puedan efectivamente elegir la vida que desean vivir; promover la igualdad, integración y cohesión social; el cumplimiento de los Derechos Humanos y la potenciación de las capacidades humanas; la relación armónica con la naturaleza; el desarrollo de una convivencia solidaria y cooperativa; el disfrute de un trabajo y ocio liberadores; reconstrucción de lo público como parte fundamental del desarrollo de las sociedades; la generación de una democracia representativa, participativa y deliberativa; la creación de Estados democráticos, pluralistas y laicos.

En fin, la educación rural puede ser la clave para remediar la crisis del sector rural, éstos se pueden transformar con apoyo del estado y ese apoyo parte desde el reconocimiento del campesino como sujeto histórico, social y político hasta la reformulación de políticas educativas que tengan en cuenta la pertinencia con el sector campesino y cuyo eje sea el territorio. Así lograr que la comunidad educativa tenga confianza, sentido de identidad y pertenencia.

Bibliografía

Acevedo et al. (2016) Pedagogías y metodologías de la educación popular” Se hace camino al andar” Bogotá. Colombia. Ediciones desde Abajo.

Ibáñez y Aguirre, (2015) Buen vivir, vivir bien Una utopía en proceso de construcción. Bogotá. Colombia. Ediciones desde Abajo.

Rangel. (2004) La inequidad se legitima. Bogotá. Colombia. Diakonia.

Trejos et al. (2017) La Educación Propia. Vivencias y Reflexiones. Bogotá. Colombia. Espacio Creativo Impresores S.A.

Ocampo. (2016) Por qué es mayor la pobreza rural que la urbana? <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/mayor-pobreza-rural-urbana-62730>

La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo

<http://asomecosafro.com.co/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del-campo/>

No hay presupuesto para la educación rural. <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia/557157>

Más campo para la educación rural. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html>

Notas

- 1 <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html>
- 2 La Educación Propia. Vivencias y reflexiones.
- 3 <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79413.html>

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

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

Alejandra 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
Sinclair

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



La escuela tiene huevo:

de una escuela dictatorial
a una escuela de resistencia

*Este dedito trabajó
y compró un huevito,
Este lo preparó,
Este le echó la sal,
Este lo probó,
y este pícaro malvado,
se lo robó y se lo comió.*

(Adaptación, a poesía popular)

Presentación

Esta colaboración para la Revista, no es más que un viaje, sí, un viaje pedagógico, lleno de anécdotas de diferentes tiempos, lugares y personas, de encuentros y desencuentros, de triunfos y fracasos, de extraviarme y encaminarme; pero que de una u otra manera han aportado en la construcción de una visión de la educación rural, y la pedagogía en sus relaciones más íntimas.

Soy Licenciado en Psicopedagogía, con Maestría en educación y estudios de Doctorado, que me sirven como ventana para reflexionar sobre la situación de la educación rural.

Por tanto el texto no es una construcción unipersonal sino por el contrario es una elaboración a partir de sentir de muchos maestros rurales en especial del departamento de Boyacá, frente a las condiciones en las cuales se hacen



Jeffer Harvey Molina Cabezas

Maestro Rural. Institución Educativa San Ignacio de Loyola. Otanche Boyacá

y deshacen como maestros en cada contexto rural donde viven su práctica pedagógica. La educación y específicamente la *educación rural* se arma y se particulariza con el sentir de todos. -en palabras de Bajtín, el pensador ruso-, por una polifonía que llena a los seres de cierta armonía o de un desequilibrio entre el yo y los otros, como en un yo colectivo, un yo colectivo que debe pensar y sentir y vivir la educación rural de nuestro país.

Para comenzar quiero anotar que esta experiencia pedagógica rural se traza un propósito: Contrarrestar la normatividad educativa violenta, en aras de aportar en la construcción de la paz desde la oportunidad de ser maestro; en este orden de ideas se describirán las condiciones generalizantes de la práctica pedagógica rural, analizando el currículo como un dispositivo de poder reproductor de un sistema educativo violento y finalmente se esboza más allá de la queja, una propuesta entorno de la educación rural. Lo anterior y aunque suene redundante tiene que ver con la construcción de una plataforma conceptual, epistemológica y práctica que se articule a una metodología propicia basada en las reflexiones y posturas que sustentan la educación rural en cada contexto en cada comunidad.

La escuela tiene huevo primera parte

Quiero hacer salvedad a lo que en esta sección significa la expresión “tiene huevo” cuando alguien pronuncia “tiene huevo” que realmente significa tener huevo, para los colombianos es una expresión del día a día, (coloquial) tiene múltiples significados, y se puede amparar en el contexto o mejor como lo expresaría Wittgenstein en “los juegos del lenguaje”, por citar algunos ejemplos cuando las cosas se hacen mal, cuando una situación pasa por injusta, o cuando el descaro reina, en fin se le dice a alguien por su mala manera de proceder. Y no es otra palabra la que se viene a la mente cuando pensamos en las “políticas de gobierno sobre educación rural”.

Abordar la educación rural de nuestro país es algo complejo pero necesario, es algo que requeriría de más que algunas letras, por eso, esto es apenas un intento de reconocer y develar, desde la oportunidad de la pedagogía, la escuela rural, su importancia, sus alcances y sus limitaciones a partir de sus contextos, discursos y actores.

Este escrito surge, al ver tanta problemática que rodea a la escuela rural, las vías precarias por donde transitamos los maestros la mayoría de las veces en moto, la alimentación desbalanceada, la falta de energía eléctrica que obliga a leer y escribir todavía como en el siglo XVI, entre otras. Es así que junto con los niños de la escuela en la cual trabajaba, pensamos en el proyecto “la escuela tiene Huevo” que en palabras más palabras menos, consistía en criar unas gallinas, para sacar provecho de ellas y todo lo que pedagógicamente se puede dar alrededor de un proyecto productivo que sea transversal y no riña con las exigencias del MEN. De esta manera pudimos encontrar un tópico generador de preguntas y unas rutas metodológicas y didácticas para construir conocimiento interdisciplinario a partir de las preguntas y los intereses de los niños para también solucionar la falta de apoyo alimentario.

en nuestro país se puede decir que es la principal causante de los males de nuestra educación. Para ser preciso frente a este aspecto, se entenderá como política educativa la que se “refiere a todas aquellas decisiones que orientan las acciones de los sistemas educativos y que se traducen en normas y decretos que de una u otra forma afectan al docente”¹.

Entonces ¿por qué tiene huevo la educación rural colombiana?: Si vemos más de cerca vemos a una educación sin educación, a una escuela acorralada, a una educación desfinanciada, a un sistema de salud de los maestros indolente, a los maestros amenazados por sentir por pensar, a la supeditación del nombramiento del profesorado al político de turno, a unos niños que no piensan, que comen mal y caminan mucho para llegar a la escuela, muchas veces por caminos todavía sembrados de minas, a unos profes que paulatinamente nos desdibujamos ante la pérdida de autonomía ante las exigencias de un modelo estandarizado y prescrito desde la Secretaria de educación, a un magisterio dividido por sus 2 decretos (2277 y 1278) y por sus tipos de nombramiento entre los de propiedad y los provisionales; en donde unos son tratados como maestros desechables.

...Vemos a una educación sin educación, a una escuela acorralada, a una educación desfinanciada, a un sistema de salud de los maestros indolente...

Ahora un poco mas allá de la inmediatez de alguna escuela rural, o de algún proyecto pedagógico “la escuela tiene huevo” obedece a cualesquiera razones que terminen configurándose en una problemática de la realidad de la escuela rural colombiana. Desde la política educativa que se establece

A unos padres de familia conformes, a unos modelos pedagógicos acomodados a las malas, pues algunas de sus prácticas son atávicas y desatinadas y una pseudoevaluación con base en pruebas estandarizadas y descontextualizadas; que se utiliza siempre para señalar al profesorado por los malos

resultados de las mismas. Un índice sintético de calidad para el cual los actores del proceso educativo no pasan de un número, un porcentaje, que desvirtúa los verdaderos fines de la educación. En fin el panorama de la política educativa no pasa de ser una política sin espejo en la práctica, por cuanto hoy las instituciones educativas reflejan una organización oprimida por la política de buenas intenciones que se imponen de manera sutil, pero que con el paso del tiempo son contraproducentes.

Para ilustrar lo anterior, las experiencias de los maestros rurales comienzan en escuelas alejadas del casco urbano, unas escuelas empotradas en la selva, otras en caseríos, a estas escuelas es muy difícil llegar por la falta de vías y el mantenimiento de las mismas, eso hace que las comunidades campesinas vayan desapareciendo, escuelas hacia donde casi no hay transporte eso en el mejor de los casos y otras que exigen al profesorado largas caminatas. Las condiciones en las telecomunicaciones no siempre son las mejores, en estas escuelas, también el servicio de agua es deplorable pues toca cargarla de algún nacimiento o defenderse con el agua lluvia. Muchas de estas escuelas se encuentran en precariedad y otras ya abandonadas, ya casi no hay niños, en las comunidades muchas escuelas tienen dos o tres estudiantes, y el decir de la política educativa es que es mejor cerrarlas, vulnerando así el derecho a la educación. El servicio de alimentación para los niños en algunos lugares no siempre es el mejor, pero quiero hacer salvedad de que en Boyacá ha mejorado mucho. Por lo anterior y seguramente por más razones la escuela tiene huevo.

A manera de síntesis, la política educativa, desde sus diversas normativas tiene insinuaciones de modo general, que abandonan la pluralidad cultural del país, lo cual tiene unas consecuencias directas en la vida de nuestras escuelas, en la vida de los estudiantes, de los profesores, en fin, en la vida de las comunidades educativas.



Fotografía - Alberto Motta

La escuela tiene huevo segunda parte

De igual manera, y siguiendo la idea de lo que implica la expresión “la escuela tiene huevo” en el proyecto pedagógico planteado, hay un giro frente a lo que va significar de ahora en adelante, pues ya la escuela la tiene huevo, pero desde lo que implica el huevo como alimento, entonces sería metaforizar la palabra, en donde sea la escuela rural con huevos, con vida, con un inmenso valor nutricional, con lo que significa el cuidado, la oportunidad de nacer una y otra vez, el hecho de que tenga múltiples usos y maneras de consumir. En otras palabras es creernos como maestros rurales que hay que llevar la vida a la escuela a las comunidades.

Un concepto más amplio, en función de lo anterior, sería el de transformación. Por consiguiente, es posible elucubrar que el sistema educativo de Colombia, no está atravesado por la transformación, sino por la reproducción, el simple calco de saberes que pasan de una generación a otra, sin la posibilidad de entablar discusiones, debates y reflexiones en torno de éstos.

Por eso, desde la visión de (Lerner, 2003) se hace necesario enfrentar encontrar caminos para resolver la tensión existente del orden social, si es así la cuestión es preocupante, pues

el orden social que se ha establecido en nuestro país según la historia, es la guerra, la injusticia, la desigualdad social, la xenofobia entre otros.

No se puede hablar de práctica pedagógica sin abordar la pedagogía como un punto de partida, el término “pedagogía” se refiere al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados (Mclaren, 1995).. Por ello, se considera también la manera como profesores y estudiantes se posicionan en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder y conocimiento. La pedagogía hace referencia a cómo nos representamos a nosotros mismos, a los otros y a las comunidades en las cuales hemos elegido vivir.

En consonancia con lo anterior, la práctica pedagógica se estructura, en la cotidianidad de los contextos escolares y no se trata del simple hecho de transmitir contenidos, sino un acontecimiento complejo, ya que se relaciona, con la cultura, la ciencia, el arte, el saber del profesor, el saber de los alumnos, y otra diversidad de elementos que ella contiene. Eso hace que la práctica pedagógica, se debe pensar como una construcción política, en otras palabras, es un acto pedagógico que permite construir sentido y sig-

nificado sobre la realidad educativa. También, la práctica pedagógica, tienen que ver con los fines, la selección de contenidos, las estrategias didácticas, los supuestos sobre el aprendizaje las formas de evaluación, por tanto la práctica pedagógica como acontecimiento complejo puede explicitarse desde las construcciones curriculares que se asuman.

Carr (2002) afirma que la práctica no “habla por sí misma”. Según esta perspectiva alternativa, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores, mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. Pues pese a todo vale la pena resistir, educar en el pensamiento crítico, creer que podemos vivir mejor.

En este sentido se precisa pensar una pedagogía de la ruralidad que reconozca el contexto cultural diverso y los sujetos históricos que establecen múltiples relaciones entre ellos mismos, con la naturaleza y la sociedad. Que permita el desarrollo integral de todas las dimensiones del ser humano y los saque de un currículo pobre para formar obreros, vigilantes, cuidadores de fincas, técnicos, recolectores de leche, tejedoras, ayudantes de camión, y otros oficios varios. Sujetos a quienes se les niega el derecho a beber del patrimonio universal de la humanidad en la cultura, la ciencia, la literatura, las artes, el pensamiento crítico y la ciudadanía plena.

Esbozo de una propuesta pedagógica en el contexto rural

Finalmente estas líneas esbozarán una propuesta, que será una invitación a pensar, en lo que hoy se conoce como “micropolíticas” que se entrañen en el currículo escolar rural, generando una invitación a quien se quiera sumar a la

causa para que el profesorado, estudiantes y en fin la comunidad educativa, recuperen la autonomía que les fue provista y ahora despojada. Así creo, se permitirá complejizar la ya compleja dinámica de la educación rural de nuestro país, teniendo como referente el hecho de concebir nuevas rutas en la praxis de la ruralidad.

Como se anotó en al comienzo, el trabajo solo tratará de aportar en el mejoramiento de nuestro sistema educativo, en el mundo educativo del maestro. Es un trabajo sin pretensiones ambiciosas, no pretende cambiar las políticas educativas ya establecidas que han sido impuestas; es más, de lo que se trata es de cómo hacerle frente al sistema, de cómo resistir desde adentro, desde la generación de espacios o micropolíticas pedagógicas que favorezcan las comunidades, es decir pensar la educación desde el contexto inmediato en el cual los profesores viven sus prácticas pedagógicas.

Si alguno de ustedes, como maestro rural, se siente identificado, se puede configurar una serie de elementos que permitan construir una manera digna de vivir en la escuelas rurales. Aunque suene cruel, de lo que se trata es de no permitir que mueran las escuelas. Estas son razones de peso para pensar la educación rural:

Cercanía: las distancias en las zonas rurales para algunas escuelas son lejanas al casco urbano y además sus caminos de topografía agreste crean la necesidad de largos y complicados desplazamientos. En ese sentido, suena contradictorio lo que se plantea por la misma política educativa, en cuanto a la bonificación del 15%, por zona de difícil acceso, cuando en realidad existe un aparente desconocimiento de los contextos que vivimos los maestros; asimismo, esto tiene que ver con la llegada de modo puntual a la escuela. ¿Cómo se puede estandarizar la calidad de la educación como resultados de las pruebas SABER y PISA si se desconoce el efecto de la lejanía y de las condiciones socioeconómicas en los procesos de aprendizaje de los alumnos?

Cuidado: los profesores rurales, al vivir en la escuela, pueden estar al tanto del cuidado de la misma, aunque no se encuentren siempre en las mejores condiciones. Somos maestros que en muchas ocasiones no permitimos que crezca la maleza y las plagas que devoran las escuelas y sus enseres. ¿Por qué no se tiene en cuenta este valor agregado del maestro rural a la hora de la evaluación de su desempeño y de su presentación a la evaluación diagnóstica formativa?

Integridad: tiene que ver con el cuidado físico y mental de los profesores. La gran mayoría de profesores, para llegar a sus escuelas, tienen que sortear diferentes vicisitudes, que van desde los animales, caminos hostiles hasta las difíciles condiciones climáticas que los pueden poner en riesgo, en el momento de exponerse a su desplazamiento. ¿Hay un seguro de riesgos profesionales financiado por el gobierno para el maestro rural?

Comunidad: el profesor es un sujeto más de la comunidad educativa, pero sobre él recaen muchas cosas de la vida en las comunidades donde se desenvuelven. El docente rural está expuesto a rumores y mentiras infundadas, pero también opera como mediador de conflictos. Lo que se quiere decir es que el maestro es una figura representativa y visible, que integra la comunidad, y que en muchas ocasiones es con el único sujeto con quien la gente puede contar. ¿Cuál es el apoyo institucional que se le brinda en caso de amenazas o agresión? No pasa muchas veces que a partir de sus denuncias, lo trasladan a un lugar más alejado e inseguro?

La familia: el profesor rural tiene que estar casi todo el tiempo en sus escuelas, dejando atrás a su propia familia, lo cual se convierte en un doble sacrificio. Ya que se le pide hablar sobre la importancia del amor filial, cuando en muchas ocasiones su único acompañante es la soledad. ¿Cuál el apoyo psicológico?

Ahorro: si bien es cierto que los maestros rurales reciben un 15% adicional de su salario por laborar en zonas de

difícil acceso, este resulta ser insuficiente para las necesidades de cada escuela y del maestro. Generalmente, este 15% se gasta en transporte, y sería irrisorio a la hora que implique un desplazamiento permanente entre la escuela y donde el profesor habitaría. Asimismo, el profesor tendría que buscar un arriendo o algo por el estilo, para nadie es un secreto que los maestros rurales acuden a su dinero, para aportar en la alimentación de los niños, sin contar con las otras cosas que se compran para el mediano funcionamiento de las instalaciones. ¿Existe bienestar docente?

Política educativa: la política educativa se materializa a través de decretos, resoluciones, circulares, entre otras medidas normativas. Usualmente, se encuentran pensadas desde buenas intenciones, pero generalmente, resultan contraproducentes en la vida de la escuela; lo mismo pasa con esta norma que refleja un desconocimiento del papel del maestro rural y las condiciones de las escuelas. ¿Por qué no se consultan a los maestros rurales a la hora de diseñar políticas para la educación rural?

Valor a la escuela: por decirlo de alguna manera, a la escuela hay que darle valor y son los maestros rurales, primordialmente, quienes lo hacen. Son ellos quienes a través de oficios, quejas, peticiones, reuniones visibilizan el recinto escolar; entre otras cosas, le hacen ver a los entes de control que las escuelas se resisten a desaparecer y que todavía hay por quienes estar allí. ¿No son los maestros los que, en muchos casos, impiden que supriman la escuela para llevar a los niños a la Institución Educativa de la cabecera municipal, en buses pagados por la Secretaría?

Pedagogía rural: El espacio de la escuela para los profesores termina siendo su propio hogar; para muchos de nosotros las escuelas son nuestros hogares, y estos se convierten en espacios de reflexión entorno de nuestra práctica pedagógica; es acá donde se realizan cambios en los imaginarios de nuestros niños y jóvenes, es acá donde habitamos el mayor tiempo de nuestros días, es acá donde nos hacemos y rehacemos como maestros. De Igual manera reconocer que existe un amplio desarrollo teórico y pedagógico en nuestro país al cual se le debe reconocer y llevar a las escuelas. ¿Cuál es la capacitación en modelos flexibles? ¿De dónde salen sus referentes pedagógicos?. ¿Dónde se fabrica el material didáctico? ¿Por qué se está contratando con empresas privadas el servicio público de la educación rural?

Los paros o jornadas de protesta: si bien es cierto, los paros han permitido a los maestros reivindicar sus derechos y el de las comunidades, también dejan en ocasiones un sabor agrí dulce, frente a la intransigencia de los rectores para dar los permisos y la falta de dinero para llegar a los encuentros y movilizaciones, por eso las organizaciones sindicales deben comprender que es la misma escuela un espacio de resistencia y que no dejar caer la escuela rural, es ya una señal de lucha. Aunque existe la alternativa de construir una red de maestros rurales –REMARU– que par-

ta de sistematizar nuestras experiencias en la enseñanza rural, darlas a conocer, hacerlas colectivas en un propósito común: construir un sujeto político empoderado como comunidad de saberes y de prácticas que sea interlocutor válido frente a los que diseñan e imponen políticas de educación rural desde el escritorio.

La que tú quieras escribir:

Bibliografía

- Bernstein, Basil, (1977). Poder, educación y conciencia. Barcelona: CIDE.
- Lerner, Delia (2000). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, Gloria. (et al). (2006) *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, Wilfred. (2002). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. 3ª edición. España. Morata.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1983). El arte de leer en el proceso de liberación. México, Siglo XXI.
- Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.
- Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI.
- Jares, Xesús. (1991). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid. Editorial Popular.
- Mclaren, Peter. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. España. Paidós.
- Ortega, Piedad. (et al). (2009) *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá. El búho.
- Perafán, E. Gerardo Andrés. (1997) *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio. Colección Mesa Redonda.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988) *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico, Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Porlan, Rafael. (1994) *Constructivismo y Escuela*. Barcelona: Editorial Diada.
- Sacristán, José Gimeno. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tamayo, Alfonso (2007). *Nuevos paradigmas en la formación de docentes*. En: Cuadernos de Psicopedagogía. Tunja. UPTC.

Notas

- 1 Calvo G.(2006).



LA ESCRITURA DE CUENTOS EN EL AULA EN LA ESCUELA RURAL



Leonardo Fabio Marín Zapata

Bachiller Pedagógico Normal Nacional Mixta de Pereira. Licenciado en español y Comunicación Audiovisual UTP. Especialista en Gerencia Informática, Corporación Universitaria Remington. Magíster en Literatura UTP. Docente de aula Instituto Kennedy Pereira. Coordinador del Colectivo Literario Distopías en el Eje Cafetero.

Resumen

Esta ponencia es una propuesta de orientaciones didácticas que sugieren, a maestros y maestras del entorno rural, algunas estrategias metodológicas de fácil ejecución y divertidas para contribuir con el mejoramiento en la enseñanza de la escritura creativa de cuentos en el aula. La idea es fortalecer las competencias lingüísticas y literarias de los estudiantes, así como la expresión oral y escrita. Se busca que los estudiantes participen abiertamente del proceso creativo de sus propias historias y a la vez puedan escuchar las historias de sus compañeros y compañeras, en un modelo de aprendizaje cooperativo, lo que puede llegar a suscitar un universo literario fabuloso para todos los miembros de la clase y de la escuela.

Palabras claves

Escritura creativa, Orientación didáctica, Aprendizaje cooperativo, Motivadores escriturales, Cuentos, Oralidad comunitaria, Socialización.

Introducción

La dinámica de trabajo en el aula rural, en lo que a producción textual se refiere, debe estar pensada desde unas acciones que favorezca la escritura creativa de cuentos por parte de los niños y jóvenes que asisten a la escuela en condiciones no del todo muy favorables dada la escasez de recursos didácticos, tecnológicos y bibliográficos. Al formular unas orientaciones didácticas de fácil ejecución, divertidas y contextualizadas con esa realidad del campo, se busca ante todo, mejorar la enseñanza de la escritura creativa de textos literarios teniendo como fundamento algunas estrategias que permitan el objetivo de la intervención. Estas estrategias van acompañadas de conceptos básicos, apreciaciones didácticas para la producción de textos y la creación literaria, así como un listado de motivadores de ideas escriturales. Al implementar en el aula de la escuela rural estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias escriturales, creativas, literarias y lingüísticas en relación con

la producción de cuentos y demás textos literarios, se favorece al estudiante como sujeto del aprendizaje y se enriquecen los procesos intrínsecos a la didáctica de la literatura, como la evaluación desde la socialización, el trabajo cooperativo, el uso pertinente de recursos comunitarios como la narrativa oral de las comunidades. El trabajo recurrente desde un currículo oculto fortalece las relaciones interpersonales de los estudiantes, los docentes y padres de familia, mejorando la convivencia y la asimilación de los valores del campo.

Escribir en el aula rural

Aunque la tarea pedagógica de orientar la escritura creativa en el aula rural resulte compleja y bastante agotadora, es posible asumir algunas estrategias de enseñanza que permitan generar mecanismos adecuados con el entorno para la creación textual, coherentes con las necesidades propias de nuestros estudiantes en el campo. Algunas herramientas didácticas apropiadas hacen que los procesos sean efectivos, atendiendo también a una idea que plantea la profesora Josette Jolibert al sostener que “en clase no basta con producir textos, por muy pertinentes y diversificados que ellos sean, sino que es necesario aprender a producirlos” (1988: 15). Es decir, se sabe a ciencia cierta, que el ser humano cuenta porque se divierte recreando historias con asuntos que llaman su atención. Desde siempre las personas se han sentido atraídas con las narraciones que, por razones culturales, están vinculadas a su tradición social y, por ello, estas conforman un universo propio cercano a sus sueños, miedos, temores, creencias, visiones y fantasías. Desde sus orígenes, la tradición narrativa se hizo de forma oral, lo que no implica mayores dificultades a la hora de trabajar en el aula, puesto que las acciones son más de orden memorístico y recreativo que formal. En este sentido, al momento de materializar una experiencia escritural en la escuela rural, es posible utilizar como recurso cen-

tral esa memoria narrativa de las comunidades que rodean a la escuela. Es ahí donde hacemos hincapié para mejorar esas prácticas de aula, darles una secuencia y visualizar, unos resultados coherentes con las tareas propias de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, se pretende que, los estudiantes participen del proceso creativo de sus propias historias partiendo de los relatos que hacen sus padres de familia, adultos cercanos y vecinos, lo cual conlleva también a que sus compañeros puedan escuchar esas historias que suscitan un universo literario fabuloso para todos los miembros de la clase. Ana Esther Eguinoa afirma que “el saber literario puede ser materia de enseñanza en la medida en que tiene que ver, por una parte, con el proceso de creación, y por otra, con el de recepción de textos (1999: 117). Por eso es innegable la importancia de la recepción en una propuesta de aula, donde el escucharnos significa ingresar también al mundo de los otros, para conocerlo, para transformarlo y para hacer que tenga otros sentidos confrontados con los nuestros.

Las estrategias didácticas y metodológicas

Como sabemos, la actividad docente en el área de lenguaje incluye siempre realizar actividades concretas de lectura y escritura, por lo tanto, algunas orientaciones específicas nos permiten mejorar las acciones de escritura con estudiantes de la escuela rural, tanto en básica como en secundaria y media. Inicialmente debemos saber que es posible hacer uso de objetos caseros, relatos familiares y experiencias individuales para permitir que los estudiantes referencien su motivación escritural. Imágenes, historias de vida, objetos personales, textos para ser terminados, personajes misteriosos y mágicos, fotos familiares para contar anécdotas que luego serán cuentos, caja de problemas, caja de cuentos para terminar, caja con la pregunta ¿qué pasaría si [...]? Son algunos ejemplos de referentes que permiten desa-

rollar la creatividad y la imaginación en el aula cuando de producir cuentos originales se trata.

En esencia, los estudiantes realizan actividades como preguntar a familiares por historias de la región, contar esas historias en el aula y darles nuevos títulos generando un nuevo cuento. Escribir una historia a partir de fotografías familiares, terminar un cuento contado por un compañero o compañera, diseñar personajes, realizar descripciones de personajes de leyendas y mitos de la zona de la escuela. Los docentes acompañan las actividades con recursos muy novedosos como: la caja de títulos (una caja de cartón decorada con imágenes fastuosas y en ella van muchos títulos para posibles historias), la máquina de los personajes (en forma de ruleta y tiene imágenes de personajes caracterizados para hacer parte de una narración), las tarjetas infinitas (organizadas en tres grupos: las de los comienzos, las de los problemas y las de los finales. Se mezclan aleatoriamente formando muchas historias) y el tendedero de cuentos (en el patio se cuelgan cuerdas como para extender ropa, se cuelgan los cuentos allí y todos pueden leerlos).

Debemos entonces encontrar estrategias que nos permitan ir por un camino lógico de aprendizajes y dinámicas que sensibilicen la creación por parte de los estudiantes. Recordemos que, como afirma Betuel Bonilla: “interrogados hasta la saciedad, los grandes escritores de cuentos dan tantas ideas sobre la forma en que comienzan a escribirlos” (2015: 24); es decir, estas maneras de orientar el ejercicio creativo son el primer paso para consolidar una práctica de aula sencilla donde la lectura y la escritura sean procesos intrínsecos y extrínsecos en la medida que los estudiantes lean, escriban y narren sus propias historias con el acompañamiento de sus familias, la escuela y sus maestros y maestras. Un proyecto de aula donde la creación literaria sea, como sostiene Benigno Delmiro Coto, “ejercer ese derecho

a mirar el mundo de otras maneras” (2006: 173), dando a los estudiantes la posibilidad de expresar por medio de sus cuentos sus emociones, sensaciones, ideas y sentimientos.

El papel del maestro

Profesores y profesoras son el referente central en una actividad escolar de creación literaria, dado que allí está en juego la capacidad de orientar didácticamente la participación del estudiante como artífice de la construcción de su conocimiento. Los maestros son fundamentales, puesto que permiten que la experiencia del aula conlleve unos principios pedagógicos que sustenten esa práctica y la hagan coherente con la realidad histórica, social y cultural de los estudiantes y de la comunidad donde se circunscriben la enseñanza y el aprendizaje. El docente del campo tiene como responsabilidad, ser el líder en asuntos tan complejos como las mediaciones, los saberes, las apropiaciones y, sobre todo, en la razón de ser de su actividad en el aula. Esto hace que sus orientaciones tengan un verdadero sentido personal vinculado en esencia, al logro de sus metas como trabajador de la enseñanza. El profesor Paulo Freire (2006: 25) afirma que el papel del maestro consiste en “ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros”. La tarea en la escuela rural está enmarcada en esa reflexión del pedagogo brasileño. El profesor de la escuela rural debe, por lo tanto, diseñar y acompañar la ruta del aprendizaje y fomentar en los estudiantes la facilidad de expresión verbal y escrita para que, en efecto, sus procesos comunicativos sean coherentes con su historia, su medio y su cultura. Para Bravo Mercado (2005: 95) “el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce”. O sea, que las orientaciones didácticas

...El conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce...

para la escritura de cuentos en el aula de la escuela rural, el maestro podría circunscribir su trabajo en tres componentes fundamentales: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo y la función mediadora de él como docente.

El aprendizaje cooperativo

Como estrategia busca fortalecer los vínculos en el aula, no ya para cumplir con metas únicamente individuales, sino también con aquellas que reafirmen la pertenencia a una comunidad con la cual estamos interactuando de manera permanente. Sostiene José Emilio Linares Garriga, en relación con el tema que, “podríamos considerarlo como un sistema de aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que desplaza aquella en busca de la mejora de las propias relaciones sociales”. En mundo tan complejo como el que ahora viven los jóvenes del campo, una alternativa de compromiso con los demás es necesaria para que aumenten sus expectativas por los sueños, la esperanza y el arraigo.

El aprendizaje significativo

Busca, ante todo, que lo aprendido se relacione de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva del sujeto que aprende. En esencia, refiriéndonos al deseo actual de las pedagogías sociales, lo que se busca es que lo que aprenda el estudiante tenga un valor real, coherente para su vida, su ser, su entorno y su crecimiento permanente. Es muy importante recalcar que los aprendizajes conceptuales, de proposiciones y de

representaciones, están siempre en un continuo proceso de asimilación y acomodación. Los nuevos saberes buscan siempre un espacio de relación con lo anteriormente aprendido. Es decir, se pretende que los aprendizajes estén mediados por una práctica consciente y consecuente. Esto se logra solo si el proceso se centra en los estudiantes y su aprendizaje.

El profesor como mediador

Cuando el docente es consciente de su papel como mediador, entonces, predispone el ambiente de aprendizaje para que se vuelva coherente con las políticas institucionales, las necesidades personales, las competencias profesionales, los intereses de la familia y la comunidad. Pensado así, el modelo de trabajo cooperativo y socializador puede generar un alto nivel de resultados, ya que las mediaciones están dadas por vínculos en relación con el estudiante, el currículo, el aprendizaje, la familia, la escuela, la comunidad y la planeación. Mery Cruz Calvo (2005: 12). En relación con la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, afirma que, en ese sentido, “lo que se establece en el aula de clase es una relación discursiva”. Por este motivo, se hace necesario crear ambientes en los cuales los estudiantes puedan ver la literatura como un acto comunicativo especial y, de esta manera, elaboren y compartan sus creaciones literarias. Entonces, el profesor como mediador hace de la clase no solo un espacio de creación, sino un contexto de cooperación, confianza, crecimiento humano y solidaridad cultural.

Como se considera de mucho interés la didáctica de la recepción literaria, vemos conveniente asumir el planteamiento de Ana Ester Eguinoa (1999:1), donde asume “que el proceso didáctico como acto comunicativo en su primer momento es una relación intersubjetiva entre los individuos comprometidos en el acto de enseñanza: maestro, y el alumno, mediados por el contenido (texto)”. En esta propuesta la palabra texto se refiere no solo a lo que se lee, sino a lo que se escribe. En este caso en la escritura de cuentos, provocada por el docente y sus estrategias, él se convierte en agente motivador de situaciones y experiencias que contribuyen a desarrollar la competencia lingüística y literaria en sus estudiantes.

El relato campesino como estrategia para la escritura

Contamos porque somos seres culturales con recuerdos, anécdotas, vivencias, frustraciones, deseos impulsivos, angustias, perversiones, intuiciones. Cortázar (1971: 405) afirma que en el hombre su vida y la expresión escrita de esa vida luchan una batalla y que “el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada...”. Cuando estas historias propias o ajenas confluyen de modo creativo en una estructura textual podrían denominarse relato. Un relato literario se convierte en una acción dramática completa que resulta interesante por vincular a unos personajes que se mueven en determinada atmósfera. Nos recuerda Mariano Baquero Goyanes (1998: 111) que, “el cuento literario tiene un autor a quien corresponde su invención, su creación”, es decir, cuando se trata de un cuento escrito con una estructura propia y personal estamos en el campo de la producción literaria. Según Gerard Genette, podemos distinguir en el relato tres instancias: la historia, el relato y la narración. El mismo Genette (1972: 193), en su texto *Fronteras del relato* define el relato como “representación de un acontecimiento o de una serie de aconteci-

mientos, reales o ficticios, por medio del lenguaje, y más particularmente del lenguaje escrito”. Desde este campo interpretativo, tenemos que el relato puede constituirse en la historia de los hechos propiamente dicha y la narración a través del lenguaje. Dentro de las muchas pretensiones narrativas podríamos considerar una muy importante en la actualidad y es el querer, ante todo, darle sentido a los relatos que se escriben con intención literaria. Para lograr ese encuentro de sentido es pertinente tener en cuenta ese modelo triádico de Genette, donde también intervienen unos tiempos, unos modos y unas voces, configurando así un todo narrativo. El relato del campo, aunque oral, responde a esas mismas intenciones y significados, lo cual permite que el maestro recurra a su existencia para motivar en los estudiantes la propia creación de historias. Si enviamos al estudiante para que indague en su casa por historias familiares locales o distantes, tendremos un recurso maravilloso para dar comienzo a la producción textual con en el aula. Podría ocurrir que invite-mos a un narrador local que nos haga vibrar con sus anécdotas y vivencias, lo que les arrancaría a los muchachos sus más internas emociones creativas.

Socialización para evaluar

La propuesta considera muy importante llevar a cabo una actividad de socialización que consiste en colgar los cuentos como se extiende la ropa, de esta manera los estudiantes exponen sus trabajos y comparten con sus compañeros. Todos los participantes de la clase leen los cuentos colgados y se toman apuntes pertinentes que luego sirven para participar en la evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Conclusiones

La propuesta genera mucha relación entre las actividades del aula y la realidad del entorno campesino.

Se destaca el trabajo de currículo oculto al darle importancia a la formación en valores comunitarios, a la buena

convivencia entre estudiantes, entorno y al buen manejo de la articulación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se destaca el ambiente de cooperación y trabajo colaborativo entre los estudiantes y las familias. Las actividades se enmarcan en una “Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura desde la realidad del campo”

La propuesta articula las actividades con la participación de los estudiantes y la comunidad en una correcta ejecución de las orientaciones didácticas.

Los trabajos de clase se vuelven coherentes con la propuesta de producción textual literaria.

Bibliografía

- Baquero Goyanes, Mariano (1998). *Qué es la novela, Qué es el cuento*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- Bravo Mercado, María Teresa (2005). *Enfoques educativos en el campo de la educación ambiental*. México: ANUIS.
- Cortázar, Julio (1971). “Algunos aspectos del cuento”. *Cuadernos Hispanoamericanos*. Madrid. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes Saavedra. (25): 403-406.
- Cruz Calvo, Mery (2005). “Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva”. *Revista Poligramas*, Universidad del Valle, 24: 96-110.
- Delmiro Coto, Benigno (2006). *La escritura creativa en el aula. En torno a los talleres literarios*. Madrid: Graó
- Eguinoa, Ana Ester (1999). “Didáctica de la literatura: proceso comunicativo”. *Revista Colección Pedagogía Universitaria*, Universidad de Veracruz, 31: 117-150.
- Freire, Paulo (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Genette, Gérard (1970). *Fronteras del relato*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Jolibert, Josette (1997). *Formar niños Productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio.
- Linares Garriga, José Emilio (2003). “El aprendizaje cooperativo”. *Revista Acoop*, Universidad de Murcia, 3: 2-10.



La favorita:

intrigas palaciegas y amor lésbico

País: Estados Unidos

Duración: 119 minutos

Reperto: Olivia Colman, Emma Stone, Rachel Weisz, Nicholas Hoult, Joe Aylwin, James Smith, Mark Gatiss

Director: Yorgos Lanthimos

Género: Drama



Eduardo Clavijo

Docente de ciencias sociales y filosofía.
Institución educativa León XII de Soacha,
Cundinamarca.

El cineasta griego Yorgos Lanthimos incursiona en una película de época luego de realizar cintas poco convencionales, cargadas de surrealismo como “La Langosta” o “El Sacrificio del Ciervo Sagrado”. LA FAVORITA llegó a la pasada entrega de premios OSCAR de la academia con nueve nominaciones: Mejor película, mejor director, mejor actriz, mejor actriz de reparto, mejor guion original, mejor vestuario, mejor fotografía, me-

mejor montaje y mejor diseño de producción. Finalmente se llevó la estatuilla a la mejor actriz protagonista por la magistral interpretación que hizo Olivia Colman de la reina Ana de Inglaterra. El filme es un drama histórico que se enmarca en la Inglaterra de comienzos del siglo XVIII, cuando se gestó la unión de Inglaterra con Escocia a través del acta de unión establecida en 1707, con lo cual se conformó el Reino de Gran Bretaña; al interior de Ingla-



terra se agudizó el enfrentamiento entre partidos como los whigs (liberales) y los tories (conservadores). A lo anterior se sumó el conflicto con Francia que proporcionó alzas en los impuestos a los terratenientes para financiar la guerra. Por esa misma época culmina la dinastía de los Estuardo, puesto que el rey Jacobo II, de tendencia católica fue depuesto en 1688 y el poder pasó a su yerno Guillermo III, quien gobernó en compañía de su esposa María II quien falleció en 1694. Años más tarde, en 1702, el rey Guillermo III murió y el poder lo heredó la segunda hija de Jacobo II, Ana, quien sería reconocida como Ana de Gran Bretaña, cuyo deceso ocurrió en agosto de 1714.

Ana nació en febrero de 1665. De los ocho hijos de Jacobo III y Ana Hyde, solamente sobrevivieron María y Ana, quien desde niña sufrió quebrantos de salud. En julio de 1683 Ana se casó con el príncipe protestante Jorge de Dinamarca y durante su matrimonio tuvo 17 embarazos, pero sus hijos nacieron muertos a excepción de Guillermo quien vivió hasta los 11 años. La reina falleció en agosto de 1714 debido a un accidente cerebrovascular; también sufría de intensos ataques de gota.

Ana durante su reinado nombró a su marido como gran almirante de la marina real y el control del ejército lo entregó a lord Marlborough, esposo de su gran amiga y consejera Sarah Churchill, quien tomó el título de duquesa de Marlborough. Sarah influyó nota-

blemente en las decisiones de la reina, convirtiéndose en el poder detrás del trono a través de la manipulación y la intriga.

La política exterior estuvo marcada por la guerra contra Francia, ya que Inglaterra intervino en la guerra de sucesión, así como por el proceso de unificación con Escocia. A través del Acta de Unión se logró entre julio de 1706 y enero de 1707 la unificación de los dos países en un solo reino denominado Gran Bretaña.

La película

Un drama con visos de comedia logra sumergirnos en las intrincadas relaciones que viven tres mujeres en la Inglaterra de comienzos del siglo XVIII, Ana Estuardo (Olivia Colman), Sarah Churchill (Rachel Weisz) y Abigail Masham (Emma Stone). La lucha por ganarse los favores de la reina está marcada por intrigas palaciegas y por relaciones lésbicas. Ana está bajo el poder de Sarah, su amiga de infancia quien la lleva a tomar las principales decisiones a nivel político y económico, además es la amante secreta de la soberana. La situación cambia cuando llega al palacio Abigail, una joven noble cuyo padre la jugó a las cartas y está en decadencia. Se ofrece como criada para hacer oficios bastante desagradables. Poco a poco Abigail se gana la confianza de la reina curando sus dolorosas heridas por medio de remedios con yerbas que ella conoce,

además descubre las relaciones entre Ana y Sarah. Se desencadena entonces una lucha por obtener el favoritismo por parte de la reina a través de la seducción, las mentiras y el engaño. Ana se debate entre el carácter fuerte y dominante de Sarah y la delicadeza y belleza de Abigail.

Rodeada por 17 conejos que simbolizan sus fallecidos hijos, la reina vive en medio de la ostentación y una salud precaria debido a sus padecimientos de gota y ataques de histeria, se ve obligada a aumentar los impuestos a los terratenientes para sostener la guerra con Francia y sufre los embates de los nobles que intentan minarle su poder político. Esta conflictiva situación es asumida por la actriz Olivia Colman con una genial caracterización de Ana Estuardo, encontramos unos primeros planos en los que se ve un rostro atribulado, severo en ocasiones, pero también ansioso de afecto. No en vano se alzó con la estatuilla de mejor actriz.

No se quedan atrás sus compañeras de reparto, vemos a Rachel Weisz personificando a una Sara Churchill calculadora, manipuladora y sin escrúpulos que ejerce un poder en la sombra, pero a la vez débil tratando de recobrar su objeto amoroso, así mismo la interpretación que hace Emma Stone de Abigail Masham, la noble venida a menos que utiliza sus encantos para atraer la atención de la reina y escalar socialmente recuperando el terreno perdido y convertirse en la favorita de Ana.

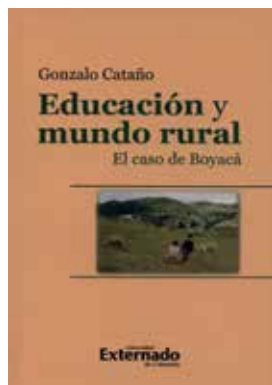
Yorgos Lanthimos logra así un filme de gran factura cinematográfica, con una excelente ambientación que nos enseña los lujos y la refinada pero a la vez grotesca vida de la nobleza europea; una fotografía que resalta el ambiente sombrío de la corte en un notorio contraste con la luminosidad del paisaje rural de la época. Desde luego no hay que dejar a un lado la música que contribuye a crear un ambiente entre alegre, tranquilo y sórdido. Además del OSCAR logrado, LA FAVORITA ha obtenido premios como León de Plata, BAFTA, Globo de Oro y Volpi entre otros.



78 QUÉ LEER

Educación y mundo rural. El caso de Boyacá

Autor: Gonzalo Cataño
Editorial: Universidad Externado de Colombia
ISBN: 978-958-7723-40-3
Páginas: 106



La educación rural es uno de los temas de estudio más descuidados por la investigación nacional. Los informes económicos sobre la sociedad agraria tienden a dejarla de lado y los investigadores educativos la desdeñan por las experiencias urbanas. Tomando el departamento de Boyacá como caso representativo, *Educación y mundo rural* llena este vacío y llama la atención sobre las relaciones de la escuela con las clases sociales y con la vida de los niños, los maestros y los padres de familia del campo. Allí las escuelas reproducen en pequeño las indigencias del entorno y anuncian las precariedades de los hogares de sus alumnos.

“Estudio pionero sobre Boyacá”. H. Gómez Buendía y R. Losada Lora.

“Un trabajo particularmente valioso para los científicos sociales interesados en la educación rural en Colombia”, Néstor P. Rodríguez, *Contemporary Sociology*.

“El primer estudio realizado en el país sobre el origen social de los maestros que ofrece información empírica y conclusiones de importancia”. R. Parra Sandoval.

“Descripción interesante del proceso de enseñanza en dos escuelas rurales de Boyacá”. OFICEL, *Regionalización y educación primaria en áreas rurales de Boyacá*.

“[Notable investigación] sobre los ambientes del salón de clase de las escuelas rurales de América Latina”. Robert Arnove, *Comparative Education Review*.

La escuela de música

Autor: Pablo Montoya
Editorial: Penguin Random House Grupo Editorial
ISBN: 978-958-5458-17-8
Páginas: 466



La escuela de música es una luminosa novela de formación juvenil (lo que en la tradición literaria alemana se llama Bildungsroman); es, al mismo tiempo, una entrañable saga autobiográfica, y también un feliz tratado de aprendizaje y de reflexión vital sobre la música, entreverada a la violencia y la desazón de los años ochenta colombianos, cuando la muerte estalla con fulgores luciferinos por todas partes.

Desde el cerco de muros coloniales de Tunja, ese ombligo aparentemente apacible de un país en llamas, Pedro Cadavid, el protagonista, va poniendo una banda sonora a los acontecimientos para alumbrar el relato: el *Réquiem de Berlioz*, el *Canto General* de Neruda en la cantata de Theodorakis, las sinfonías de Beethoven. Música y palabras se amalgaman en concierto. Y es lo que oímos y leemos del principio al fin: un concierto”.

Sergio Ramírez

Esta es la esperada nueva novela de Pablo Montoya, quien con *Tríptico de la infamia* obtuvo el prestigioso Premio Rómulo Gallegos 2015. En *La escuela de música*, las ilusiones de una generación de jóvenes tropiezan con la desesperanza de un país en convulsión.

La instrucción pública en Colombia 1845-1868

Autora: Olga Lucía Zuluaga Garcés
Editorial: Aula de Humanidades
ISBN: 978-958-5421-33-2
Páginas: 498



Uno de los momentos más importantes de la educación en Colombia se presentó en el siglo XIX en el contexto de las reformas sociales y políticas de mitad de siglo, bajo el gobierno de José Hilario López. Tres acontecimientos sobresalen en estas reformas que tuvieron su mayor despliegue entre 1845 y 1868; primero, la libertad de enseñanza en medio de un tortuoso proceso de descentralización de la educación; en segundo lugar, la adopción de los principios pedagógicos de J. E. Pestalozzi, al lado del método de enseñanza mutua ideado por José Lancaster; y por último, el desarrollo de la Escuela Normal de Bogotá como gran centro de formación de maestros y de difusión del método pestalozziano. Bogotá, la ciudad de mayor trayectoria educativa y cultural desde la Colonia, se convirtió en el epicentro de las tensiones, los desarrollos y los conflictos generados por tal reforma.

Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia

Autores: José Israel González Blanco, Anie María Meza Victorino, María Deisy Sandoval Gaitán, Edison David Pérez Cepeda, Luis Javier Hurtado Rodríguez y Doris Marcela Salcedo García

Editorial: Magisterio
ISBN: 978-958-48-5363-9
Páginas: 279



El libro que tiene en sus manos es una manta cuya lana se ha cardado en las bancas de la escuela y sus hebras se han hilado en el uso de la orientación escolar. Es una obra urdida con relatos, investigaciones, estudios de caso, experiencias, reflexiones y recuerdos de un cuarteto de tejedores de historias, acerca del oficio del docente orientador.

La lectura global del libro lleva a colegir que el trasegar del docente orientador se asemeja a la grieta del recipiente que transportaba un hombre de la India, quien a diario cargaba, sobre los hombros y en dos vasijas, agua para el sustento de su prole, con la particularidad de que una de ellas tenía grietas por cuyos resquicios se filtraba el líquido hacia el exterior, mermándose la cantidad de la bebida que quedaba regada a la vera del camino. Entre tanto, la vasija entera se jactaba de cumplir bien su tarea, haciendo sentir, de paso, culpable al quebrado receptáculo.

María Paula González Ávila
 México D.F., noviembre de 2018

Pedagogía del compromiso

Autora: Diana María López Cardona
Editorial: Red La Roja. Colectivo de maestros y maestras clasistas
ISBN: 978-958-48-5729-3
Páginas: 128



Este libro es la recuperación de la experiencia de la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, desde sus orígenes en Colombia hasta las propuestas de articulación con otras organizaciones.

Es pues, una memoria de las experiencias en Argentina, desde Buenos Aires, Tucumán, Córdoba y la Rioja, donde Diana López ha trabajado intensamente para la formación de compañeros en las organizaciones de maestros y profesores, para la defensa de la educación pública y la dignidad del docente comprometido y transformador social. Es la visibilización del maestro comprometido que hace su trabajo bien pero que además de ir a las marchas y defender su puesto de trabajo se compromete en la organización colectiva para compartir experiencias significativas que permitan la construcción de un sujeto político autónomo, con saberes propios, claros principios éticos y un proyecto pedagógico común y crítico.

Define su esencia política para distinguirla de la simple investigación acción de los manuales y señala la intersubjetividad, la práctica de la consciencia, el descubrimiento del saber popular, la formación en la acción y la participación, como sus puntos centrales. Y caracteriza como metodología de la IAP la autenticidad, el compromiso, el antidogmatismo, la devolución sistemática, el reflujo a intelectuales orgánicos, el ritmo reflexión acción y el aporte a la formación para la transformación.

Luis Alfonso Tamayo Valencia
 Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

Teoría y práctica de la sistematización de experiencias

Autor: Arizaldo Carvajal Burbano
Editorial: Programa Editorial Universidad del Valle
ISBN: 978-958-765-843-9
Páginas: 137



La sistematización -en este nuevo siglo- es una posibilidad para producir conocimiento a partir de la intervención en la realidad, como una teorización de la práctica vivida. Esa sistematización de experiencias tiene un gran significado para el trabajo social; de algo que se consideraba secundario pasó a ser una actividad relevante en la profesión que convoca sus propios discursos, instituciones y una comunidad de especialistas.

El libro *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias* hace un recorrido por los conceptos de sistematización, la importancia de la sistematización de experiencias, precisando los elementos teóricos de la sistematización; se avanza en presentar varios diseños metodológicos que sirven de referencia para construir metodologías acordes a la experiencia, con el objetivo de sistematizarlos, al igual que se allegan instrumentos para la recolección y registro de información. Finalmente se aborda la presentación del proyecto y del informe o monografía de sistematización, problema crucial en el desarrollo de la investigación, problema crucial en el desarrollo de la investigación, y concluye con el lugar de lo ético y estético de la sistematización de experiencias.

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). 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.

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
SUTEQ
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 Inírida - 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

Sincedejo - 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

