

Educación, pedagogía y desarrollo rural

Ideas para construir la paz

Ángel Ignacio Ramírez Castellanos

Ramírez Castellanos, Ángel Ignacio
Educación, pedagogía y desarrollo rural : ideas para construir la paz / Ángel Ignacio
Ramírez Castellanos. -- 1a. ed. -- Bogotá : Ecoe Ediciones, 2015.
178 p. -- (Educación y pedagogía. Pedagogía)

Incluye bibliografía.
ISBN 978-958-771-194-3

1. Educación y desarrollo 2. Educación rural - Colombia
3. Desarrollo rural - Colombia 4. Política educativa - Colombia
I. Título II. Serie

CDD: 379.861 ed. 23

CO-BoBN- a958940

Colección: *Educación y pedagogía*
Área: *Pedagogía*

EEOE
EDICIONES

Ciencia y cultura para
América Latina

© Ángel Ignacio Ramírez Castellanos
e-mail: angel_airc@yahoo.es

© Ecoe Ediciones Ltda.
e-mail: info@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 N.º 63 C 32, Tel.: 248 14 49
Bogotá, Colombia

Primera edición: Bogotá, abril de 2015

ISBN: 978-958-771-194-3

Coordinación editorial: Angélica M. Olaya
Diseño y diagramación: Yolanda Madero
Carátula: Wilson Marulanda
Impresión: Stilo Impresores Ltda.
Calle 166 N.º 20-60
info@stiloimpresores.com

Contenido

Capítulo I. La perspectiva conceptual para proyectar la educación y el desarrollo rural	1
1. La noción de «desarrollo» o «mejoramiento de las condiciones de vida socioeconómicas y humanas» en la organización del trabajo educativo	5
3. El concepto de lo rural y sus implicaciones en educación	11
3. La realidad rural y la educación	14
4. La condición multiétnica y pluricultural del escenario rural y la necesidad de una educación pertinente culturalmente	18
5. El medio ambiente como un referente importante en la educación rural	26
5. La pertinencia y calidad pedagógica en lo rural.....	28
Capítulo II. El sistema educativo y la educación rural	33
1. El sistema educativo frente a los desafíos de la educación rural.....	33
2. Experiencias de educación rural en Colombia	35
Escuela Nueva.....	35
Postprimaria Rural	36
Telesecundaria y Aceleración del Aprendizaje	37
Educación Media Rural con enfoque de formación con aprendizajes productivos.....	37
3. Diálogo: escuela, producción y empresa	40
4. La necesidad del fortalecimiento institucional	43
5. La interacción escuela-comunidad	48
Capítulo III. La formación del actor de desarrollo territorial	51
1. La dimensión espacial y territorial del ser humano en la formación del Educando	51
2. La dimensión social y política del ser humano en la formación del Educando	55
3. La formación del modo de pensar productivo del actor rural.....	59
4. La formación para la convivencia.....	62
Convivencia democrática	65
5. La formación de agentes o actores para el desarrollo territorial local	67

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Capítulo IV. Un enfoque pedagógico pertinente para la educación en lo rural: formación con aprendizajes productivos.....	73
1. Justificación del enfoque	73
2. Referentes de la Teoría y la Pedagogía Crítica para una pedagogía con sentido.....	78
Referentes de la Teoría Crítica	78
Referentes del Pensamiento Complejo y del Currículo Globalizador para una pedagogía pertinente	79
3. Educación para la vida cotidiana.....	81
4. El Enfoque de formación con aprendizajes productivos.....	84
5. Postulados del Enfoque Pedagógico de Aprendizajes Productivos ...	89
6. Grandes estrategias para la implementación del Enfoque	90
7. El sistema de trabajo escolar acorde con los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI y el enfoque de FAP	90
1. Trabajo a partir del reconocimiento del educando como protagonista de su propio proceso formativo	91
2. Trabajo con tiempos educativos flexibles	93
3. Trabajo en diferentes escenarios educativos y con otros agentes educadores.....	94
4. Trabajo con planes de estudio estructurantes o configurantes....	95
5. Trabajo con planes de estudio emergentes	96
6. Trabajo escolar con proyectos pedagógicos	96
7. El Ciclo Lógico de Aprendizaje y Formación –CLAF–: una estrategia de trabajo institucional para formar un ser analítico, crítico, sensible, planificador y productivo.....	98
8. El CLAF y la formación del perfil del hombre y la mujer del siglo XXI.....	105
9. Perfil del estudiante egresado bajo la implementación del enfoque de formación con aprendizajes productivos.....	111
Capítulo V. Maestros y maestras para el desempeño en lo rural o lo urbano-marginal	113
1. ¿Qué docentes y directivos docentes se requieren para implementar un trabajo escolar que le permita a los educandos desarrollar los modos de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar consecuentes con su época –digital y global–?	113
2. ¿Qué competencias docentes y direccionales se requieren para diseñar e implementar un sistema de trabajo escolar inteligente y vivencial?	124

Capítulo VI. Perspectivas de política pública educativa.....	135
1. La política pública educativa en un País multiétnico, pluricultural, urbano y rural	135
2. La educación media: transición entre la educación básica y la superior	149
3. Relaciones entre oferta educativa, expectativas de realizaciones profesionales y política pública a nivel de educación superior	155
Bibliografía	161

AGRADECIMIENTOS

A la *Fundación Nuevos Sentidos* por su trabajo en pro de una educación de calidad y pertinente para lo rural en Colombia, marco en el cual apoyó la escritura y publicación de este libro como contribución al debate para la redefinición de una política pública educativa y unos procedimientos pedagógicos consecuentes con los desafíos educativos de las distintas realidades rurales en la coyuntura histórica que vivimos: el Posconflicto.

Introducción

Existe abundante bibliografía sobre el tema del desarrollo rural y, más aún, sobre el tema de la educación. Sin embargo, en torno al diálogo que puede o debe existir entre la educación, la pedagogía y el desarrollo territorial, rural o local, la bibliografía es escasa, lo cual no es una buena señal para asumir a profundidad el debate sobre el *ser* y el *deber ser* de la educación en los escenarios rurales en el marco del posconflicto y la construcción de la paz.

Esta realidad le ha planteado al autor el desafío de agrupar varios de sus escritos sobre el tema, publicados en los últimos años en revistas y libros, y colocarlos en un solo texto a disposición de los lectores, pretendiendo con ello aportar un grano de arena para llenar dicho vacío y participar en el debate nacional con sus ideas y propuestas, surgidas a lo largo de su experiencia en torno a la educación rural, vivida y estudiada por él y su grupo de investigación, en los últimos veinte años.

Por lo tanto, buena parte de las páginas que se exponen en esta publicación han sido tomadas, principalmente, de los libros: *Pedagogía para aprendizajes productivos*, *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional*, *Trabajo escolar inteligente y vivencial* y *Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global*, en los cuales el tema de la educación rural está presente. Señalando que, para esta edición, se les ha hecho algunos ajustes o actualizaciones.

Debe subrayarse que todos los escritos referidos le han apostado a la tesis según la cual el desarrollo del país pasa por el desarrollo rural y, a su vez, el desarrollo rural pasa por las aulas de las instituciones educativas ancladas en este sector. Por ello, el autor expone la idea de alcanzar una comprensión de la educación en lo rural con relación a las dinámicas económicas, sociales y culturales que se dan en su entorno y, también, plantea una propuesta pedagógica que orienta la formación de agentes o actores de desarrollo territorial –o rural– con perspectiva global, desde el preescolar hasta la educación superior, la cual ha empezado a implementarse en los últimos años en un buen número de instituciones, con resultados ampliamente positivos por la formación pertinente que proyecta.

Por lo tanto para ciertos grupos de investigación como el que integra el autor, la coyuntura actual del posconflicto no constituye el punto de partida para pensar y asumir el problema de lo rural y su educación, más bien se constituye en el escenario apropiado para empoderar esas ideas y propuestas

pedagógicas que en los últimos años vienen tomando vuelo como alternativas, técnicamente viables, para lograr una educación pertinente y de calidad con las expectativas del desarrollo rural en sus dimensiones socioeconómicas y humanas; igualmente, para seguir planteando nuevos interrogantes y desafíos que se deberán atender hacia futuro desde el ámbito educativo rural.

Tratando de ordenar su contenido, con los requerimientos propios del debate, el libro se organizó en seis capítulos que se inician con la revisión conceptual del problema para luego desarrollar las propuestas del autor, ya sea en torno a la organización de un sistema de trabajo escolar que puede garantizar una formación pertinente o a la definición de políticas públicas sobre la educación en lo rural.

Teniendo en cuenta que el libro es, en gran medida, una recapitulación de apartes de otras publicaciones del autor, el lector encontrará que algunas ideas, reflexiones o argumentos pueden converger en torno a temas que se asumen a lo largo del texto.



Capítulo I

La perspectiva conceptual para proyectar la educación y el desarrollo rural

«Se ponía la máscara, se transformaba en jaguar y así conseguía percibir las cosas de otro modo, como las ve el jaguar».

Pensamiento Kogui.

«¿Cómo vamos a oír la canción de los campos si nuestros oídos están llenos del clamor de la ciudad?».

K. Cibran.

En la coyuntura histórica del posconflicto, una trinidad conceptual nos convoca a quienes estamos involucrados con la educación en lo rural: *la Educación, la pedagogía y el desarrollo rural*. Si bien las primeras dos nociones son ampliamente conocidas, analizadas y comprendidas en el ámbito educativo, no puede decirse lo mismo de la noción de desarrollo rural en sí misma y con respecto a las mismas nociones de educación y pedagogía.

Es posible conjeturar que esta debilidad ha obedecido a una perspectiva unidimensional que hegemonícamente orientó tanto la política pública educativa como la cultura académica de las últimas décadas del siglo pasado, la cual consideraba, tal como se expresaba en los escenarios del Ministerio de Educación Nacional –MEN– y en aulas de facultades de educación, que «la educación era una sola»¹ y, por lo tanto, que la labor escolar debía concentrarse en el qué se aprende y cómo se aprende, al margen de si los niños o niñas eran blancos, negros, indios, rurales, urbanos, ricos, pobres, etc. Este modo de proyectar la educación generó la formación de docentes con modelos mentales, pedagógicos o didácticos, que se reproducían de la

¹ Idea que seguramente se heredó desde principios de los años sesenta cuando se unificó organizacionalmente la educación rural y urbana, que venía fraccionada de tiempo atrás.

misma manera tanto en poblaciones escolares costeñas como en poblaciones campesinas de cualquier altiplano de Colombia; es más, la ideología de la uniformidad llegó hasta el punto de asumir, prácticamente, un mismo modelo arquitectónico para la construcción de escuelas a lo largo y ancho del país, no obstante las profundas diferencias climáticas, tal como lo hizo en esa época el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares –ICCE–.

Con el apoyo de varias teorías cognitivas, dicha perspectiva no le dio cabida a la posibilidad de considerar las nociones de educación y pedagogía a partir de percepciones complejas, en donde pudieran confluír la multiplicidad de fundamentaciones y procesos que determinan o condicionan los aprendizajes y la formación de los educandos, consecuentemente con la realidad del país en tanto multiétnico, pluricultural, de regiones geoculturales, de diferente condición económica y con poblamiento rural y urbano.

Este hecho determinó, por la vía del método pedagógico y la evaluación, que muchos niños, niñas y jóvenes terminaran, en las aulas, marginados o excluidos de los mismos procesos de formación y aprendizaje, ya que su rendimiento académico fue valorado sesgadamente bajo el predominio de la ideología pedagógica de la uniformidad que no consideraba las diferencias.

Claro está, esa perspectiva de proyectar la educación no se explica por sí misma, y en el caso de la invisibilización de lo rural sus razones pueden encontrarse en el proceso de homogeneización que traía el Estado en torno a la manera de ver y planificar su desenvolvimiento socioeconómico.

«Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario, porque siempre pensó que el país era más urbano que rural. Construyó un modelo de desarrollo que conlleva el fracaso del mundo rural, rindiéndole más culto al mercado que al Estado, lo cual amplió las brechas entre lo urbano y lo rural» (PNUD COLOMBIA, 2011, p. 10).

Entonces, si el país desde la política pública fue visto con mirada urbana lo rural desapareció del espectro del Estado. En el caso de la educación, si bien en el área rural se siguieron construyendo escuelas y nombrando maestros para escolarizar la población de niños, niñas y jóvenes, no se asumió la tarea de brindarles una educación pertinente para sus realidades y expectativas de vida². Por ello mismo, cuando los docentes visibilizaban lo urbano como ideal

2 Si bien desde finales de los años sesenta se empezaron a implementar modelos educativos para atender la educación en lo rural, mediante estos lo que buscaba, en lo fundamental, era lograr un sistema de trabajo en donde un docente pudiera atender varios grados escolares –maestro multigrado– por el bajo número de estudiantes en cada uno de los mismos, debido a lo disperso del poblamiento.

de vida en oposición a la vida rural, bajo los modelos psicopedagógicos hegemónicos del momento, se fueron sembrando las condiciones subjetivas para la emigración de las familias a la ciudad. Tarea muy fácil de realizar porque, también, el campo estaba abandonado por el Estado y las condiciones de vida se habían vuelto muy precarias, con el agravante del conflicto armado que fue haciendo imposible la vida en ciertos territorios.

Si bien un país debe tener un común denominador en la formación de sus nuevas generaciones y, por ende, en la organización de un currículo nacional, esto no quiere decir que la educación tenga que ser «la misma» en cada realidad que se configura en los distintos territorios o culturas regionales o locales. No obstante que la globalización avanza a pasos agigantados, aún es posible pensar que la educación y la pedagogía deben pensarse y proyectarse desde las realidades culturales, sociales y económicas de cada pueblo o grupo social. Por lo tanto, sigue vigente pensar una educación pertinente con la población campesina, indígena, afro, etc.

Justamente los constituyentes del 91 reconocían esta realidad y por eso la Ley General de Educación plantea la necesidad de proyectar una educación rural pertinente. Bajo este mandato el MEN formuló el Proyecto de Educación Rural –PER–, el cual, por la magnitud del problema, se ha quedado más como una solución a los desafíos de cobertura, principalmente en educación básica y un tanto en media, pero poco le ha apostado a los desafíos de calidad con pertinencia. Observando, también, que la educación preescolar se ha atendido muy poco y la educación superior no se está ofertando en el sector.

Así, la educación en lo rural continúa siendo un gran desafío para el posconflicto, no solo allí donde se concentró la confrontación armada en los últimos años sino en todo el territorio rural, ya que de lo que se trata es de convertir el sector en un escenario de desarrollo del país y de vida digna para sus pobladores. Por esto la noción de desarrollo rural se constituye en un referente conceptual importante para planificar la prospectiva de la educación en lo rural y la pertinencia de los procesos pedagógicos y formativos.

Hoy el MEN y las instituciones educativas rurales cuentan con una ilustración importante para disponer la educación de manera apropiada al servicio del desarrollo socioeconómico y humano de la ruralidad colombiana, ya no con la perspectiva urbana sino con perspectiva local y, en el mundo de hoy, con proyección global. Por ejemplo, un referente para esta tarea se encuentra en la revista Hechos de Paz del PNUD: la Hora de la Colombia Rural la cual, citando el informe: *Colombia rural - razones para la esperanza*, hace las siguientes precisiones sobre los desafíos en torno al desarrollo de lo rural.

El Informe mostró que hay varias condiciones, tareas, retos, certezas y principios básicos para hacer de lo rural un eje fundamental del desarrollo del país; con equidad, inclusión y democracia, es decir, con una renovada apuesta por el desarrollo humano.

La condición

Hacer un alto en el camino de la apuesta urbanizadora, que el país adoptó desde los años 1950 y sucesivos como vía hacia el desarrollo, y replantear el modelo de desarrollo.

La tarea

Una reforma transformadora del mundo y la sociedad rural con más Estado en el mercado y menos mercado en el Estado; diseñada, ejecutada, ajustada y evaluada a la luz de la mejor información social y especializada disponible.

Los retos

1. Superar la pobreza rural, e incorporar una agenda distributiva.
2. Saldar el conflicto rural, entendido como la confluencia entre el conflicto agrario tradicional y el conflicto armado, que están interrelacionados pero son diferentes y, por tanto, necesitan un tratamiento diferenciado.
3. Modificar la estructura agraria –una de cuyas dimensiones es la estructura de la tenencia de la tierra– porque ha coadyuvado al mantenimiento de un orden social rural injusto y antidemocrático.

Las certezas

Dado que todo orden social es construido, es posible transformarlo. En Colombia esa transformación requiere, como mínimo:

- Rectificar el modelo de desarrollo rural fracasado y vincularlo umbilicalmente al de las ciudades.
- Rediseñar la institucionalidad pública y privada para responder a las nuevas realidades y dinámicas del mundo rural.
- Alcanzar eficiencia, productividad, innovación y competitividad en las nuevas y tradicionales actividades productivas del mundo rural.
- Recuperar el liderazgo del Estado frente a las fuerzas del mercado.
- Incorporar en el proyecto nacional al campesinado, los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas y las mujeres rurales. La democracia es con ellos o no es democracia. El país no puede jactarse de un sector rural moderno desprovisto de campesinos y comunidades.

Lo básico

Concertar los esfuerzos del Estado, los actores sociales, la academia y la comunidad internacional, mediante procesos participativos y la construcción de acuerdos para la generación de oportunidades que no sigan dependiendo del lugar en que se nace o se vive.

¿Qué hacer?

Es el momento de una «Reforma Rural Transformadora», concluye el Informe, que implica como mínimo siete aspectos centrales:

Un alto en la apuesta urbanizadora; lograr más Estado en el mercado y menos mercado en el Estado; entender el conflicto rural y tratar diferente lo que es diferente (conflicto agrario y conflicto armado); intervenir la estructura agraria rígida, injusta y antidemocrática; descriminalizar la política y generar bienestar con la institucionalidad democrática; ordenar el territorio; darles prioridad a los pobladores rurales más vulnerados y excluidos» (PNUD, 2012, p.4).

¿A quiénes les corresponde cumplir la tarea? Se colige, a los actores rurales bajo la conducción del Estado. ¿Pero se cuenta en los territorios con agentes de desarrollo, formados como tales, para asumir la tarea? La respuesta es: muy poco; justamente porque la educación que se implantó en lo rural fue ajena a estos desafíos –con ideología urbana– y, en consecuencia, no formó a las nuevas generaciones para que se conviertan en actores o agentes de desarrollo de sus territorios.

Por ello, al entrar el período del posconflicto, la formación de actores para el desarrollo territorial socioeconómico y humano es una necesidad apremiante como estrategia vital que permita desarrollar el talento humano capaz de fortalecer la calidad de vida en cada territorio, en paz, con equidad y bien educado, tal como lo expresa la visión de país que se ha planteado para el año 2025. Esto, pedagógicamente implica proyectar el trabajo pedagógico no solo desde el *qué* y *cómo* aprenden los educandos sino, también, desde el *por qué* y *para qué* deben formarse en las instituciones educativas ancladas en el ámbito rural, porque el problema no es solo metodológico sino de sentido y pertinencia con respecto a los desafíos de la vida de las personas y las comunidades del sector.

En este orden de ideas es importante empezar por revisar algunas nociones referenciales que se emplean con cierta frecuencia cuando asumimos el tema de la educación en lo rural:

1. La noción de «desarrollo» o «mejoramiento de las condiciones de vida socioeconómicas y humanas» en la organización del trabajo educativo

En la segunda mitad del siglo pasado hablar sobre el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones significaba asumir la noción de *desarrollo*, la cual fue incorporada en nuestro medio bajo la política mundial liderada por

Estado Unidos, en el período de la posguerra europea o mundial, con el fin de señalarle un horizonte de progreso a los países que fueron calificados como subdesarrollados o atrasados –América latina, África, Asia–³, en contraste con los países identificados como desarrollados: Estados Unidos Inglaterra, Francia, Alemania, Holanda, Dinamarca, Noruega, Suiza, etc.

Por la preponderancia de esta noción en el orden de la política pública su uso fue tomado diversas connotaciones y se ha proyectado a diferentes ámbitos⁴. Hoy suele hablarse de desarrollo económico, social, político, cultural, humano, etc. Lo mismo, en el orden territorial, se usa para referirse al *desarrollo* de un continente; una región configurada por países que poseen una similar condición económica; una región integrada por entes territoriales de un país que convergen en torno a razones geopolíticas o económicas; una región de frontera compartida por dos o más países o entes territoriales; un país en particular o una localidad determinada. Actualmente, en los discursos de política, generalmente la noción de *desarrollo* utilizada está referida a lo que identifican los economistas como *crecimiento económico*.

Por la significación inicial del término, en el marco del cual tomó sentido en nuestra cultura, esta noción ha sido bastante cuestionada⁵ en la comunidad académica por sus implicaciones en la manera de ver, entender y proyectar la evolución de un país, especialmente por asumir como únicos referentes de progreso los que generan los países desarrollados o del primer mundo. Crítica que ha permitido hacer visible interrogantes como: ¿hacia dónde vamos?, ¿hacia dónde debemos ir?, ¿qué aportes al bienestar humano trae el modelo de desarrollo económico que tenemos y qué problemas ocasiona?, ¿cuál es el interés común que nos une en tanto pertenecemos a un mismo país y a un mismo planeta?, ¿cuál será el escenario futuro que nos conviene para sentir que todos vivimos una vida digna?, ¿efectivamente el llamado *crecimiento económico* significa bienestar social de todas las personas?

Estas preguntas, llevadas al mundo de la escuela, le permiten a los educandos contrastar los logros alcanzados bajo el modelo de desarrollo asumido frente a los problemas que igualmente ha causado o está causando. Por ejemplo,

3 Más adelante serían denominados en vía de desarrollo.

4 Por su parte, la noción de *desarrollo* se deriva de la noción de *progreso* originada en el siglo XIX en el marco de los avances del capitalismo industrial.

5 No obstante hay otras miradas muy importantes a nivel del pensamiento económico sobre el *desarrollo*, como las expuestas por Manfred Max Neef –Premio Nobel de economía alternativo 1983– y Amartya Sen –Premio Nobel de economía 1998–. El primero identificándolo como la satisfacción de las necesidades básicas y el segundo como la ampliación de las libertades humanas.

los países del primer mundo crearon los motores de combustión interna y con éstos brindaron grandes beneficios al sistema productivo y de bienestar a mucha gente, pero al generar el consumo de combustibles fósiles, se ocasionaron varios problemas como: la necesidad de controlar su extracción en el mundo ha causado varias guerras y muchas pérdidas de vidas humanas; por su parte, el consumo masivo de éste combustible fue contaminando aceleradamente la atmósfera contribuyendo de manera significativa al calentamiento global, que tanto perjuicio le está produciendo hoy a nuestro planeta⁶.

Otro ejemplo, En los países llamados en vía de desarrollo han mejorado las comunicaciones y modernizado muchas condiciones de vida pero, igualmente, se ha incrementado a inequidad y la pérdida de las riquezas culturales, en todos sus aspectos.

Para la labor educativa es importante resignificar la noción de *desarrollo* en tanto su uso sigue atravesando nuestra cultura y, así no asuma la connotación consustancial al modelo económico, se constituye en los imaginarios de los pueblos en un referente de «buena vida» influyendo, de diversos modos, en las nuevas generaciones cuando se trata de proyectar su futuro. Ahora bien, en el campo de la investigación científica, debido a la nula o mínima inversión en esta materia en los países «en vía de desarrollo», Estados Unidos y Europa seguirán siendo referentes para la movilización y el progreso de los jóvenes interesados en esta actividad, ya que la punta del *iceberg* del *desarrollo* en este campo está en esos países.

Para efectos de una mayor precisión de la noción de *desarrollo* en la exposición de este libro y para tratar de configurar un horizonte de sentido hacia el cual podemos orientar nuestro pensamiento y actividad formativa en la institución educativa, aquí asociamos dicha noción con el desafío de «mejoramiento de las condiciones de vida en el orden socioeconómico y humano –MCVSH–». Entonces, desde esta perspectiva se trata de pensar cómo los procesos educativos deben aportarle a la configuración de los modos de pensar, sentir, desear, comunicar, actuar y producir de los educandos para proyectar el mejoramiento de sus condiciones de vida en las múltiples dimensiones.

«El desarrollo es una finalidad, pero debe dejar de ser una finalidad medio o una finalidad-término. La finalidad del desarrollo está ella misma sometida a otras finalidades. ¿Cuáles? Vivir realmente. Vivir mejor.

6 Hoy, los pobladores del primer mundo empiezan a evitar el uso de los vehículos y acuden nuevamente a la bicicleta; mientras nosotros seguimos llenándonos de carros que se mueven con este combustible.

¿Realmente y mejor que quiere decir?

Vivir con comprensión, solidaridad, compasión. Vivir sin ser explotado, insultado, despreciado.

Es decir que las finalidades del desarrollo dependen de imperativos éticos. La economía debe ser controlada y finalizada por normas antropocénicas» (Morin y Kern, 1993, p.130).

En este orden de ideas, si se trata de pensar y planificar el MCVSH de los colectivos humanos, necesariamente se tiene que empezar por ubicar dicho desafío en un determinado territorio. Es en este ámbito en donde se puede concretar hasta qué punto los agentes o actores sociales pueden intervenir para incidir en la configuración de la vida económica, social, política y cultural que se tiene o se desea tener en el medio. Por ejemplo, un individuo, en el marco de su territorio deberá aprender a identificar sus posibilidades de intervención para incidir en los cambios de una determinada realidad de vida social.

Por lo tanto, pensar el MCVSH desde las posibilidades de intervención de los colectivos sociales significa que sus integrantes puedan ubicarse racionalmente en su territorio, en tanto asentamiento humano, de modo que este espacio termine siendo «a la medida del colectivo humano que lo habita», bajo intereses compartidos de mejoramiento. A esta unidad de contexto generalmente se le identifica como el territorio local.

En gran parte de los discursos de política pública oímos que la educación debe estar al servicio del desarrollo. Esta tesis nos puede llevar a la formulación de preguntas como: ¿a cuál desarrollo?, ¿qué relación tiene la educación con el desarrollo?, ¿podrá proyectarse la educación centrando la atención solo en los desafíos del desarrollo socioeconómico?, ¿cómo puede incidir una noción de desarrollo socioeconómico en la planificación de la institución educativa en general y del currículo en particular?, ¿es posible potenciar un modo de desarrollo socioeconómico desde el sistema educativo, en general, y desde la institución educativa, en particular?, ¿en estos procesos de acoplamiento de la educación al desarrollo, como se concibe la formación de la condición humana del ser?, ¿le corresponde a la pedagogía responder estos interrogantes?

Entendida la noción de *desarrollo*, como mejoramiento de las condiciones de vida socioeconómicas y humanas, para la búsqueda de respuestas a todos estos interrogantes se hace necesario transitar por distintos escenarios del saber: económico, sociológico, antropológico, político, entre otros; lo mismo, asumir el trabajo pedagógico de manera interdisciplinaria, para hacer posible la formación del actor de desarrollo territorial con las herramientas teóricas necesarias para que comprenda su entorno económico, social, político, cultural, etc., y pueda intervenir en este proactivamente.

En la ciencia de la economía encontramos planteamientos que nos ilustran sobre los modelos de *desarrollo* en los cuales vivimos y dentro de los cuales se ponen en «juego», todas las variables de los sistemas productivos y monetarios. A su vez, gracias a sus postulados comprendemos los comportamientos o dinámicas económicas en una realidad determinada y la manera como podemos proyectar alternativas de manejo de dichas variables en la configuración de unas nuevas dinámicas económicas, deseables por los autores, bajo el propósito de lograr mejores índices de desarrollo.

En la sociología, podemos buscar argumentos y metodologías para comprender el sistema social en sus intrincadas dinámicas y relaciones con otros sistemas. A la vez, el modo como estas son traducidas a políticas públicas o al desempeño profesional de los educadores con la pretensión de incidir positivamente a la configuración de la sociedad deseada, concretada en un bienestar general para todas las personas que la integran.

Por ejemplo, un sociólogo contemporáneo, U. БекК, propone pensar la sociedad a partir de dos nociones básicas: sociedad de riesgo y modernización reflexiva.

«El concepto de sociedad de riesgo plantea la transformación de la época y del sistema (social) en tres áreas de referencia:

- o Relación de la sociedad con la naturaleza y la cultura.
- o Relación de la sociedad con las amenazas del orden social (lo que tiene que ver con la economía privada, el derecho, la ciencia, y sobre todo, la política).
- o La quiebra y el desencanto que afecta las fuentes de significado colectivas y específicas (consciencia de clase, fe en el progreso, etc.)» (HERNÁNDEZ y BELTRÁN, 2005, p. 985).

Por su parte en el ámbito de la antropología y la filosofía podemos reconocer perspectivas y teorías que pretenden encontrar sentidos razonables a la existencia y, por ende, referentes que le den legitimidad a las acciones que los seres, entidades o instituciones, emprendan en procura de lograr un mejor modo de vivir, en relación no solo con las condiciones objetivas sino, también, con las perspectivas subjetivas tanto individuales como colectivas de asumir la existencia.

EDGAR MORÍN refiriéndose a lo propiamente humano plantea que:

«La humanidad emerge de una pluralidad y de un ajuste de trinidad:

- La trinidad individuo – sociedad – especie
- La trinidad cerebro – cultura – mente» (2003, p. 57).
- La trinidad razón – afectividad – pulsión, en si misma expresión y emergencia de la triunidad del cerebro humano que contiene en si las herencias reptileana y mamífera»

En otro de sus escritos, refiriéndose al papel de la cultura en el desarrollo tanto de los individuos como de la sociedad, señala:

«La cultura es en su principio la fuente generadora/regeneradora de la complejidad de las sociedades humanas. Integra a los individuos en la complejidad social y condiciona el desarrollo de su complejidad individual» (2003, p. 185).

En el ámbito de la ética y la política encontramos perspectivas y teorías que orientan la reflexión en torno a la búsqueda de «modelos» de comprensión de lo político, del poder, de la organización del Estado y de formas de gobernar, que respondan a desafíos loables de desarrollo humano y social, con criterios morales que garanticen una convivencia razonablemente aceptada.

En esta dimensión MORÍN plantea:

«El mal ético está en la barbarie de las relaciones humanas en el corazón mismo de la civilización. Mientras sigamos siendo así, seremos bárbaros y volveremos a caer en la barbarie.

¿Cómo civilizar en profundidad? ¿Cómo educar las buenas voluntades? ¿Cómo fraternizar a los humanos? ¿Qué puede la ética? ¿Qué puede la política? ¿Qué podrían una política ética y una ética política?» (2006, p. 96)..

De este modo queda explícito que la noción de *desarrollo* se encuentra en el horizonte de razón de la educación y, por tanto, que en la configuración de la base conceptual que hace inteligente a la institución educativa su significado no podría estar limitado a su connotación de «crecimiento económico», tal como circula en datos de varios organismos multilaterales y del mismo gobierno. Más bien, en la esfera del trabajo pedagógico podríamos avanzar hacia un concepto más amplio o interdisciplinario como el que se viene sustentando: «mejoramiento de las condiciones de vida socioeconómicas y humanas –MCVSH-».

La noción de MCVSH en el ámbito territorial, en perspectiva educativa, tiene que ver con la posibilidad de que los educandos logren, bajo un trabajo pedagógico pertinente, referenciarse en las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que les permitirá formular sus proyectos y trasegar por los caminos de la equidad, justicia social, realización plena del ser, convivencia digna con los demás y la naturaleza, entre otros; es decir, por los caminos de la democracia auténtica.

3. El concepto de lo rural y sus implicaciones en educación

Si se ubica la noción de *lo rural* en el terreno del lenguaje común, podría afirmarse que el problema de significación es grande ya que se usa con diferentes sentidos, según los intereses de quienes la utilizan, especialmente en los contextos de la administración pública, en los procesos electorales, en los movimientos sociales, en la comunicación de masas etc. Y, si la ubicamos en la perspectiva educativa, no se encuentra en nuestro medio, que esta noción haya sido trabajada de manera sistemática en las últimas décadas.

Esta ambigüedad o pobreza conceptual, con sus implicaciones en la identidad de lo rural para la toma de decisiones políticas, pudo ser resultado, por una parte, de la compleja dinámica histórica del país y específicamente del ámbito rural –en sus múltiples acepciones–; por otra, de la poca presencia del tema de lo rural y de la educación en lo rural en los escenarios académicos durante los últimos años.

Colombia se ha caracterizado por haber desarrollado, a través del tiempo, grandes conflictos internos que han determinado procesos acelerados de movilidad social y de redistribución de la población. A diferencia de Europa, en donde el avance de la economía urbana, fundada en los procesos de industrialización, fue resultado de un proceso evolucionario que duró varios siglos, en concomitancia con la economía rural, en nuestra nación este proceso se ha dado fundamentalmente en menos de medio siglo como resultado de las dinámicas políticas particulares desarrolladas en ambientes de conflicto social o de violencia; a formas de apropiación de la tierra; al desarrollo de ciertos focos productivos –lícitos e ilícitos–; en el marco de la manera como el país fue articulado a la economía mundial⁷.

En estas dinámicas de movilidad acelerada, tanto en el tiempo como en el espacio, la identidad de lo rural fue asumiendo distintas connotaciones, trayendo consigo la necesidad de resignificar este concepto. No obstante, han sido pocos los intentos y los resultados. En los años sesenta y setenta se produjeron debates sobre la noción de lo rural, bajo ideales de desarrollo originados generalmente por movimientos sociales y políticos que buscaban alternativas para el país, especialmente desde ideales socialistas o de reformas agrarias; sin embargo, por lo que se proyecta en los años ochenta y noventa, dicho debate no tuvo implicaciones significativas sobre la tradición conceptual que se heredó del pasado.

7 Por ejemplo, en los años sesenta algunas regiones trigueras fueron prácticamente aniquiladas económicamente por la acción de estos procesos.

Con mucha razón en un artículo sobre lo rural titulado *El concepto de lo rural ¿qué hay de nuevo?* JESÚS ANTONIO BEJARANO (1998, p. 9), advertía sobre la ambigüedad de este concepto, por lo que planteaba la necesidad de profundizar su comprensión. Señalaba que no se trataba de seguir marcando la frontera entre lo rural y lo urbano sino de encontrarle el sentido al análisis, «no es que los hechos nuevos nos diluyan la línea, sino que esos hechos configuran un cuadro nuevo respecto de la dirección que va de lo rural a lo urbano como dirección de progreso».

El economista confronta la noción tradicional de lo rural, mantenida en muchos ámbitos académicos y administrativos del Estado, con una propuesta conceptual nueva que serviría para comprender de mejor forma la cuestión. En síntesis, el problema se lo expresa así: cuando se piensa lo rural se sume la idea de «progreso» heredada desde el siglo XVIII; idea que hace creer que la humanidad en el proceso histórico y en el paso de la vida rural a la vida urbana mejora sus condiciones de vida, avanza de lo atrasado a lo moderno; razón por la cual, este sector no ha podido entenderse por fuera de la determinación de la ciudad o de las políticas que los gobiernos orienten hacia él.

Bajo la premisa de que la historia no es lineal, citando a WALLERSTEIN, BEJARANO plantea la necesidad de un nuevo concepto de lo rural, teniendo en cuenta la terciarización de lo rural con la consecuente desagrarización de la actividad económica; el socavamiento de las solidaridades colectivas y comunitarias y el decrecimiento del sentido de la propiedad de la tierra como dinamizador de tensiones y conflictos. En consecuencia, afirma en su artículo, se necesita «recomponer, transformar o elaborar una visión a partir de esos elementos que hacen que lo rural, no sea exclusivamente lo agrícola, ni la antípoda de lo urbano, ni la expresión de lo atrasado y menos de la producción primaria».

Por su parte, en el 2011 El PNUD, en el Informe ya citado, define lo rural en los siguientes términos:

«Se entiende lo rural como la complejidad que resulta de las relaciones entre cuatro componentes: *el territorio* como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; *la población* que vive su vida vinculada a los recursos naturales y la tierra y que comparte un cierto modelo cultural; *los asentamientos* que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través de intercambio de personas, mercancías e información, y *las instituciones* públicas y privadas que confieren el marco dentro del cual funciona todo el sistema» (PNUD, 2011, p. 27).

Como puede apreciarse, estas perspectivas incorporan los nuevos componentes para darle claridad a la noción de *lo rural* y se constituyen en referentes conceptuales de gran utilidad para el trabajo escolar cuando se trata de buscar prospectivamente su pertinencia y calidad; lo mismo, para revisar más profundamente aquellas razones que no han permitido superar problemas educativos que se arrastran desde el pasado y que hoy obstaculizan las propuestas y planes de mejoramiento en el sector.

Por lo tanto, si la institución educativa que está anclada en el ámbito rural desea proyectar una formación consecuentemente con propuestas de futuro razonable y sustentable para su medio de actuación, debería alimentar su misión en el marco de la discusión sobre el concepto de lo rural y los planes de desarrollo que existen para éste. Una educación pensada y actuada desde el debate sobre el *ser* y el *deber ser* de lo rural, podrá alimentar en los niños, niñas y jóvenes, a través de procesos pedagógicos convenientes, una visión más interesante y promisoriosa de su contexto y alimentar el propósito de convertir el ámbito rural en una de las mejores opciones de vida digna.

En el marco de la discusión sobre el concepto de lo rural, la Institución Educativa tiene el compromiso de asumir nuevos desafíos, como:

- Comprender su misión en el contexto de las nuevas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales mundiales que están definiendo, en los últimos tiempos, el escenario educativo y que están configurando nuevos escenarios en lo rural.
- Garantizar una educación básica y media que le permita al estudiante rural situarse conscientemente en la dimensión de lo local, lo regional, lo nacional y lo global, en el presente y en el futuro, y que lo posibilite para pensarse como actor o agente de desarrollo de su región, su país y del mundo.
- Redimensionar la importancia del conocimiento en los procesos económicos y sociales actuales y, consecuentemente con estas dinámicas, determinar los referentes de calidad y pertinencia de su acción educativa.
- Garantizar un diálogo con el sector productivo, de tal manera que los estudiantes no solo se formen en el ámbito académico – en el sentido tradicional del término –, sino además en el ámbito productivo, en el contexto de la globalización de los procesos económicos. Si bien la escuela establecería una relación con el sector productivo, esto no significa que debería colocarse incondicionalmente a su servicio, ya que su papel fundamental seguirá siendo la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, valorativa, ética, estética, productiva, etc.
- Comprometer e incorporar a todos los agentes educadores posibles en los procesos formativos con el fin de articular su acción con las dinámicas de vida de las comunidades.

- Teniendo en cuenta que uno de los riesgos que trae consigo el avance de la ciencia y la tecnología es la deshumanización de las sociedades y de las personas, la escuela deberá ser el lugar crítico, por excelencia, en donde se redimensione la incorporación de estos conocimientos en el hecho humano, contextualizadamente en su espacio y en su tiempo.

Desde estos desafíos se colige que los desempeños pedagógicos deben hacerse desde una mirada multidimensional, compleja, en donde para comprender el papel de la educación en lo rural, estén presentes los análisis antropológicos, sociológicos, políticos, económicos, históricos, tecnológicos, entre otros.

3. La realidad rural y la educación

Tal como se viene planteando los escenarios de vida de la población Colombiana –igual que la mayoría de los países Latinoamericanos– han cambiado de manera significativa, en los últimos tiempos, dejando ver asuntos como:

- El modelo de desarrollo económico que fue asumiendo el país, desde la segunda mitad del siglo XX, privilegió el desarrollo urbano sobre el desarrollo rural.
- En este nuevo ordenamiento el campo en su perfil agropecuario dejó de ser, ante otras posibilidades de inversión, una alternativa económica importante para el Estado.
- Lo urbano se constituyó en el referente ideal de vida para la población rural en tanto allí se cubrían o atendían las condiciones mínimas de vida como salud, educación, servicios públicos, esparcimiento, etc., estimulando la emigración del campo a la ciudad y la transformación del campesino en obrero.
- La fuerza de la cultura urbana aplasta la cultura campesina y en este hecho muchos saberes ancestrales de la producción agropecuaria, desaparecen.
- Igualmente, desaparece la mentalidad productiva, la iniciativa y el emprendimiento, características históricas de la población rural, siendo remplazada por la mentalidad del empleo.
- La producción agropecuaria fue siendo ajustada a un mercado mundial que en buena parte empieza a ser controlado por las grandes empresas productoras de ciencia y tecnología en torno la producción pecuaria, de semillas y alimentos.
- El reordenamiento mundial en la producción de semillas y alimentos, y las dinámicas de la producción minera, plantean el redireccionamiento de la actividad productiva en lo rural, entrando en juego, también, el reordenamiento de la misma propiedad de la tierra.

- En tanto dichos procesos fueron «regulados», en buena parte, por la reconocida «ley del más fuerte» la violencia se convirtió en la estrategia del reordenamiento de la tenencia de la tierra, con tendencia a la concentración de su propiedad.
- A su vez, ante el atraso educativo, buena parte de la producción de los campesinos, en ciertas regiones, deja de ser competitiva; lo cual les genera pérdidas frecuentes en sus cosechas que lleva a varios a perder sus parcelas, en la medida que no alcanzan a pagar las deudas contraídas.
- Este proceso lo fueron aprovechando quienes se dedican a concentrar la propiedad sobre las tierras, comprándolas a precios irrisorios.
- Al «perder» el campesino su pequeña propiedad se va transformando en obrero o asalariado, en el mismo sector o al emigrar a la ciudad.
- En este orden de acontecimientos la población rural, al disminuir significativamente con respecto a la población urbana, deja de ser importante en las determinaciones políticas del país por su bajo potencial electoral.
- La gran mayoría de población rural desplazada va a configurar en las ciudades los barrios subnormales en donde se crea un caldo de cultivo de problemas como: la desnutrición, la prostitución, el hacinamiento, etc.

Debido a este proceso, se mantuvo en el sector:

- Un precario desarrollo económico, tecnológico y productivo.
- Una débil infraestructura carretable, energética y comunicacional.
- Un precario desarrollo social.
- Una educación poco pertinente, referenciada principalmente en el desarrollo urbano.
- Una emigración permanente a las ciudades.
- Un escenario propicio para el conflicto social.
- Un escenario propicio para los cultivos ilícitos.
- Una población vulnerable ante toda situación de riesgo a nivel de seguridad, salud, derechos humanos, etc.

Por su parte, en relación con la diversidad económica, étnica y cultural, históricamente se fueron generando diferentes escenarios educativos: el campesino, el ribereño, el costero, el caserío, el pequeño poblado. A la vez, se generaron escenarios rurales con desarrollo económico desigual; unos con ventajas comparativas como el llamado eje cafetero, gracias al apoyo que le fue dado por parte del Estado y el mismo gremio cafetero; algunas zonas rurales adyacentes a las grandes capitales que se benefician de la fortaleza de sus municipios y, otros, prácticamente olvidados por el Estado que han sobrevivido gracias a la persistencia de sus comunidades.

«Por sus características culturales, socioeconómicas, asentamiento y movilidad poblacional, es factible identificar diversos grupos de población en la zona rural: Campesinos, afrocolombianos, indígenas, los colonos campesinos usuarios de la reforma agraria, los aparceros y jornaleros; también están comprometidos con el campo, los productores agropecuarios, los empresarios agrícolas y agroindustriales, los comerciantes de cada comarca. Las distinciones, reconocimientos y caracterización de los habitantes en el sector rural, permite ubicar el papel que les corresponde en el desarrollo regional y en la orientación y apoyo a la prestación del servicio educativo» (MEN, 1999).

A este escenario complejo deben agregarse, también, las diferencias psico-culturales que determinan contextos educativos diferenciados y, por ende, que producen distintas maneras de pensar, sentir y actuar con las cuales llegan a la escuela las nuevas generaciones. Por ejemplo, la cultura de la costa norte de Colombia es diferente a la del interior del país; la cultura cafetera de Antioquia, Caldas o Quindío resulta un tanto diferente a la cultura cafetera de los santanderes; la cultura pastusa tiene sus diferencias con la cultura del altiplano cundiboyacense; la cultura del litoral del Pacífico no es igual a la del litoral del Atlántico. Incluso, dentro de las mismas regiones se encuentran diferencias apreciables para una propuesta educativa contextualizada. Así, bajo la misma nacionalidad y bajo las mismas normas se encuentra una diversidad de culturas que necesariamente contextualizan la demanda de educación de manera diferente y, por ende, pertinente.

No obstante esta gran diversidad, paradójicamente la formación escolarizada de finales del siglo pasado se venía programando como si ella operara en un solo escenario socioeconómico y cultural, a pesar de que formalmente en los últimos años se hablaba de educación rural y educación urbana. Es más, esta forma de concebir la educación ha cambiado muy poco, debido a que el escenario educativo rural, en su real identidad, hasta hace poco tiempo permaneció prácticamente invisible ante los ojos del legislador o del ejecutivo o, lo que es lo mismo, fue visto con la misma mirada urbana. Si bien, la ley 115/94 estableció la posibilidad de destinar un 20% del currículo para trabajo académico optativo, esperando una labor pedagógica referenciada con el contexto, no se cuenta con estudios que muestren si la medida ha tenido algún impacto. Es la crisis social, que ha venido afectando gravemente al sector, la que ha despertado el interés por desarrollar una mirada propia sobre lo rural, desde lo rural y con respecto a lo rural, y dentro de esta, una visión específica sobre los escenarios educativos que allí se configuran.

Por su parte, la tarea de orientar los caminos del desarrollo en lo rural desde la perspectiva educativa, resulta un tanto difícil si se tiene en cuenta que las

fronteras entre lo rural y lo urbano, desde los ojos de los educadores del sector, siguen siendo muy difusas. Lo rural, en la mayoría de los agentes educadores y políticos, sigue identificándose en el marco de la dicotomía: ciudad vs. campo; desarrollo urbano vs. atraso rural; etc.

Además, en la perspectiva de la política pública, no se reconoce que entre el campo y la ciudad existe una escala de grupos poblacionales asentados en lo que se denominan ciudades intermedias, pueblos y caseríos con características particulares, en el marco de un desarrollo desigual y una gran diversidad cultural. ¿Cuándo una población concentrada deja de ser rural? Es la pregunta que pone en cuestión a los planificadores y ejecutores de la política, dentro de la cual se encuentra la política educativa.

Una salida a esta dificultad de demarcación, especialmente cuando se trata de definir planes y proyectos de gobierno, ha sido la de identificar los grupos rurales con todas aquellas poblaciones que se dedican directamente a actividades agropecuarias, de extracción de recursos naturales, de turismo rural o agroindustria, sea que estén dispersas o en concentraciones pequeñas o medianas. Esta demarcación, como puede verse, se hace desde un referente eminentemente demográfico-económico y es útil para efectos prácticos en la definición de políticas públicas y asignación de recursos. Otra corresponde a identificar lo urbano con las cabeceras municipales y lo rural con el resto del territorio, categorización vieja y simplista que ha venido creando grandes confusiones y dificultades para orientar el desarrollo del sector, que aún suele utilizarse en la administración pública.

De hecho, estas demarcaciones dejan de lado problemas clasificatorios surgidos desde la sociología, la antropología u otras perspectivas de la misma economía, que tienen que ver con la movilidad social, conflictos sociales, pobreza, cultura, grupos étnicos, etc. Ahora bien, si se trata de garantizar una educación de calidad con pertinencia para lo rural, necesariamente se tiene que visibilizar en el orden de lo histórico, social, económico y político, la compleja realidad que de múltiples modos configura escenarios particulares que le dan sentido, pertinencia y riqueza a lo que se denomina la *educación rural*.

En posible que el Informe del PNUD, que se viene citando, promueva una nueva manera de orientar la política educativa en la medida que se asuma lo rural desde la noción que allí se expone, la cual permite una nueva caracterización de los municipios como rurales o urbanos, según el índice de ruralidad adoptado por los estudios, en donde el 75.5% de los municipios terminan identificados como rurales y, en esa medida, se reconoce que la población del sector equivale a una tercera parte de la población colombiana.

Si se asumiera esta clasificación y el reconocimiento de lo rural en sus múltiples diferencias, ¿cuál sería una educación pertinente en este sector? Seguramente es una buena pregunta para la política pública y la acción educadora en lo rural que se proyecte en el posconflicto.

4. La condición multiétnica y pluricultural del escenario rural y la necesidad de una educación pertinente culturalmente

Una de las consignas políticas que más hemos oído en los últimos cincuenta años se ha referido al derecho que tiene todo niño, niña o joven de acceder a la educación, el cual se ha incorporado en la política pública educativa. Hoy en América latina el acceso a la educación básica, en buena parte, se viene garantizando no solo con la oferta de cupos en el sistema público de educación sino, también, con la gratuidad o no cobro de emolumento alguno por el ingreso y permanencia de los educandos en la institución educativa.

Así las cosas, podría afirmarse, los sistemas educativos avanzan de manera importante en cobertura; no obstante, cuando se mira la correspondencia que debiera existir entre la cobertura y la calidad aparecen «grandes nubarrones» que evidencian problemas de: eficiencia, eficacia, pertinencia, aprendizaje a nivel de formación de los educandos; satisfacción de los padres de familia; perfil de los egresados, entre otros.

En la búsqueda de explicaciones a esta situación y en el horizonte de la crítica al sistema educativo, hoy se hace muy visible una noción que podría aportar luces para la búsqueda de estrategias en la superación de la problemática referida, la de *educación pertinente* o *formación con pertinencia*. Con esta noción se llama la atención en torno al hecho de que los desarrollos o prácticas pedagógicas no pueden ser iguales u homogéneos frente a poblaciones geo-culturalmente diferentes; a las diferencias individuales; a las circunstancias históricas; a los desafíos de desarrollo de cada uno de los contextos de vida de los educandos; etc.

La noción de *pertinencia* en el escenario educativo, en relación con el desarrollo local, viene aludiendo a dos connotaciones: una, que los procesos pedagógicos deben tener en cuenta la diversidad cultural de los educandos, para ajustarlos a la misma, de manera que todos se sientan reconocidos y, por ende, incluidos. Otra, que el entorno de formación: la ciudad, el pueblo, el campo,

las zonas híbridas o ambiguas⁸, requiere ser pensado por los educandos como potenciales escenarios de sus proyectos de vida y, por tanto, deben ser incorporados como referentes de sentido del proceso de formación de sus modos de pensar, sentir y actuar.

Ahora bien ¿qué implicaciones tiene esta noción en la planificación del sistema de trabajo escolar?

Entre otras, podría tener las siguientes:

- El desafío de reconocer a cada educando en sus particularidades étnicas, sociales, geo-culturales, etc., a partir de reconocer que en cada aula, generalmente, está presente el carácter multicultural de la población.
- La necesidad de organizar el trabajo escolar de tal modo que cada educando, en tanto particular a nivel étnico, social, geo-cultural, se sienta incluido o reconocido en la propuesta pedagógica que se implementa en la institución educativa.
- Apostarle a un perfil del egresado que haga posible la inclusión de todos los educandos y, por ende, que responda a la necesidad de formar actores de desarrollo en y para sus propios contextos.
- Articular la propuesta pedagógica a los entornos inmediatos y, a la vez, a los entornos de donde provienen los educandos, a los cuales podrán regresar.

Por otra parte, es de esperarse que la profundización de la noción de *formación con pertinencia*, en el diseño y en los procedimientos del trabajo escolar, nos permita seguir superando los discursos y prácticas pedagógicas homogeneizantes que dominaron la educación en el siglo que acabamos de dejar atrás.

El actual horizonte teórico sobre educación nos está diciendo que la tarea de la escuela no puede continuar determinada por los mismos referentes de valoración de los aprendizajes: Todos tienen que aprender las mismas operaciones matemáticas; los mismos datos de biología; los mismos problemas de física; los mismos hechos históricos; etc. O, todos deben proceder de igual forma en la solución de problemas; en las maneras de socialización; en los modos de actuar; etc. Los educandos, en tanto diferentes, tienen sus particularidades en la forma de acceder al conocimiento, de motivarse, de canalizar sus deseos e intereses y de proceder según su cultura de origen.

En tal sentido, le corresponde a la institución educativa planificar su trabajo formativo a partir del reconocimiento de los educandos en la diferencia y

⁸ Territorios que se configuran en actividades productivas, turísticas o de vida, en donde diversos modos se imbrica lo rural y lo urbano.

apoyarlos en sus procesos de aprendizaje y formación desde sus particularidades, de modo que puedan desarrollar esas potencialidades que vienen de sus respectivas culturas y que terminan contribuyendo al desarrollo de fortalezas para proyectar sus vidas y de estrategias particulares para avanzar en su formación con identidad y propiedad.

Así pues, la inclusión de la noción de *pertinencia* en la discusión y diseño del sistema de trabajo escolar le permite a la institución revisar si su proceder pedagógico está homogeneizando a los educandos o, en su defecto, está fortaleciendo el desarrollo de la particularidad de los mismos; si su sistema de trabajo escolar es incluyente o excluyente desde la perspectiva de las diferencias multiétnicas y pluriculturales; si está formando bajo enfoques del siglo pasado o está incorporando un enfoque a partir del cual atienda la formación en la diferencia en el siglo XXI.

Si se reconoce la diferencia, los nuevos modos de trabajo escolar deberán partir de la caracterización de los educandos para dar pie a la planificación del currículo. Claro está, dicha caracterización no puede ser entendida como un ejercicio «neutral» o «estándar» en todas las instituciones educativas; ésta se alimenta del enfoque pedagógico con el cual cada institución educativa orienta su quehacer educativo. Por ejemplo, desde el enfoque de formación con aprendizajes productivos –FAP–, que inicialmente se ha impulsado en varias instituciones del sector rural colombiano, la caracterización ha buscado, entre otros asuntos, reconocer:

- Modos de pensar que traen a la escuela los educandos provenientes de sus contextos culturales rurales.
- Modos de comunicar sus pensamientos.
- Actitudes frente a la vida y frente al estudio.
- Modos de interactuar o socialización.
- Motivaciones e intereses que traen de sus culturas ante la vida.
- Dependencias y autonomías.
- Habilidades manifiestas en la convivencia.

Por otra parte, la caracterización del contexto de vida de los educandos asume un papel fundamental en la medida que se constituye en un referente que, de una parte, permite comprender con mayor profundidad la caracterización particular de los educandos y, de otra, identificar la dirección de la propuesta pedagógica en razón de un perfil a lograr, pertinente con los desafíos de desarrollo de la localidad, la ciudad y el país. Desde el enfoque de FAP la institución educativa busca identificar:

- Tendencias del desarrollo socioeconómico.
- Prospectiva del desarrollo.
- Tendencias de comportamiento social o convivencia.
- Subgrupos culturales.
- Modos de comunicación.
- Imaginarios colectivos.
- Sistemas laborales.
- Expectativas sobre la educación de las nuevas generaciones.
- Disposición a la participación ciudadana.
- Agendas de desarrollo económico y social local.

De esta manera las instituciones educativas pueden contar con suficientes referentes para planificar un sistema de trabajo escolar *pertinente*; esto es, como se viene insinuando, dialógico entre: todos los actores de lo local; la escuela y las demandas de aprendizaje que provienen de las dinámicas del entorno; la gestión de la institución educativa y las políticas públicas; etc.

En el caso particular de Colombia, la Constitución Nacional asume el reconocimiento de su condición multiétnica y pluricultural. Este reconocimiento va más allá de aceptar que en una región predomina un grupo étnico y una cultura; es también reconocer que en las grandes ciudades se mantiene la convivencia de diversos grupos étnicos y culturales de origen nacional e internacional y que generan nuevos desafíos de convivencia, a la vez, que enriquecen la cultura ciudadana.

Esta realidad contextual de la educación latinoamericana pone en cuestión esas teorías pedagógicas que solo orientan la pedagogía por la vía de los procesos cognitivos, las cuales son transferidas en la formación inicial de docentes y directivos docentes. Esta orientación solo reconoce –cuando lo hace– la diferencia de las inteligencias bajo una óptica meramente psicológica o neuropsicológica. Perspectiva reduccionista que termina siendo ajena a la realidad de vida de nuestros niños, niñas y jóvenes.

De igual modo dicha realidad nos lleva a plantearnos asuntos como:

¿En nuestros países estamos generando conocimiento para orientar teóricamente nuestros procesos educativos?

¿Nuestro modo de trabajo escolar responde pedagógicamente al reconocimiento de la diferencia no solo psicológica sino cultural y social de los educandos?

¿Los educandos, provengan de donde provengan, se sientan incluidos desde su particularidad cultural en el aula o en la institución educativa?

¿Cómo sería un sistema de trabajo escolar que incluya y haga sentir incluido cada educando en su diferencia cultural?⁹.

Por tanto, este desafío –que es propio– nos debe exigir investigación y teorización sobre nuestra realidad educativa y la formulación de sistemas de trabajo escolar inteligentes que logren desarrollar procesos organizacionales y pedagógicos bajo los cuales sea posible que cada educando, a pesar de su procedencia diferente, se sienta reconocido en su propia identidad y, por ende, incluido como actor de su propio aprendizaje y del desarrollo institucional.

En dicha teorización seguramente deberán abordarse, entre otras, temáticas como:

- La complejidad de las culturas y su papel en la formación de las bases educativas con las cuales trabaja la institución educativa.
- La pertinencia de las teorías sociales y pedagógicas para abordar los aprendizajes y la formación en grupos multiétnicos y culturales.
- La interculturalidad y los procesos educativos.
- Los medios masivos y «cultura de masas» en los procesos formativos.
- Directivos docentes y docentes como agentes de políticas públicas.
- La humanización en la diversidad.
- La convivencia en la diversidad.

La experiencia educativa de los últimos años, en nuestros países latinoamericanos, está permitiendo reconocer que si bien las instituciones educativas pueden estar ancladas en la más grande urbe, no por ello todos sus educandos tienen una cultura urbana, ni mucho menos homogénea. Si bien las ciudades, con sus opciones de vida laboral o económica y sus dinámicas sociales, pone en un mismo escenario culturas diferentes, no por ello podrá borrar, por lo menos en una generación, las improntas culturales que traen de los diferentes lugares de donde provienen.

Es por ello que lo rural, lo local y lo urbano se convierten, para la pedagogía, en importantes escenarios de investigación en la perspectiva de que los docentes y directivos docentes produzcamos teoría y procedimientos que permitan

configurar sistemas de trabajo pertinentes con respecto a la diversidad cultural. Seguramente esta teorización deberá apuntar a la superación de: perspectivas unívocas de orientar el trabajo escolar; esquemas rígidos para organizar la institución; inflexibilidad del currículo; papel receptivo del educando en el proceso de sus aprendizajes; evaluación de tipo promocional; consideración del conocimiento como fin en sí mismo en el trabajo escolar; generación de aprendizajes dispersos; reduccionismos en la concepción del ser humano; determinismos por la vía psicopedagógica de entender la formación, entre otras cuestiones.

El reconocimiento de la diferencia cultural en la educación nos ha puesto a dialogar con los demás y con nosotros mismos, sobre interrogantes como: ¿qué verdades han orientado nuestro proceder pedagógico?, esas verdades, ¿siguen siendo verdades?, ¿hay otras verdades en el actual escenario educativo?, ¿cuál es la fuente de su legitimidad y pertinencia?, ¿de dónde proceden?, ¿quiénes y cómo las producen?, ¿cuál sería una orientación teórica apropiada para nuestra realidad educativa, como país multiétnico y pluricultural?

Ahora bien, el hecho de que las políticas educativas estén abriendo espacios para el reconocimiento de la diferencia en los procesos educativos no significa *per se* que las verdades heredadas del siglo pasado, que han perdido vigencia en este proceso, hayan sido superadas. Obviamente, llevar a cabo cambios sociales es una tarea de mediano y largo plazo, no obstante hay la posibilidad de acelerarlos si los actores se fundamentan y toman conciencia de su condición de agentes de política y si quienes orientan las acciones los hacen sentir incluidos como arte y parte del proceso.

La tensión provocada entre las políticas públicas con respecto al reconocimiento de la diferencia cultural y su aplicación, de manera específica, viene generando diversos escenarios en el sistema escolar, que se pueden referenciar entre dos extremos: las instituciones educativas que convierten la diferencia en un insumo para planificar los procesos pedagógicos y las que no lo hacen.

Las que lo hacen se caracterizan por: desarrollar procesos organizacionales coherentes, sostenibles, consistentes en consecuencia con la condición multiétnica y pluricultural de los educandos; reconocer en sus desarrollos pedagógicos no solo los niños de PIAGET o de GARDNER sino a los niños, niñas y jóvenes latinoamericanos en su diversidad étnica, social, regional y cultural, y sobre esta visión planifican los procesos de aprendizaje y formación; implementar un enfoque pedagógico que les permite trabajar estrategias participativas e inclusivas; aprovechar la riqueza cultural en los procesos formativos, tanto en lo individual como en lo colectivo; evaluar consecuentemente con el enfoque, asumir con sus implicaciones pedagógicas la diferencia individual y cultural; convertir la

⁹ Cada país tiene sus culturas regionales. En el caso colombiano encontramos el costeño, valluno, pastuso, santandereano; llanero; cundiboyacense, etc.

equivocación y el error en desafíos para mejorar la formación; hacer del PEI la unidad planificadora de todo el quehacer escolar, en el cual todos se sienten incluidos y producen resultados importantes reconocidos por los padres de familia, la comunidad y el Estado –a través de las pruebas–, entre otros asuntos.

Las que no lo hacen se caracterizan por: declarar en su PEI que asumen un enfoque que reconoce la diferencia mientras la organización del currículo y prácticas pedagógicas de cada docente en el aula, nada tienen que ver con dicho enfoque; declarar en la Misión que se forman a los niños y niñas desde la diferencia y en la actuación institucional no se prevén ni generan espacios para el reconocimiento y aprovechamiento de la misma; declarar que los niños, niñas y jóvenes son los protagonistas del colegio no obstante en la clase solo tienen el derecho de aprender los discursos hegemónicos del maestro; resaltar en su PEI el papel de la comunidad en la educación sin embargo ésta no aparece en los referentes de sentido de los aprendizajes; declarar que se planea el aprendizaje de los educandos a partir de su caracterización pero, en últimas, solo aparecen los niños de PIAGET o de GARDNER, o los que tiene el docente en su imaginario¹⁰; producir resultados poco deseables a nivel de pertinencia de sus procesos educativos, entre otros asuntos.

Es comprensible que en un proceso masivo de cambio, se produzcan grandes diferencias en los resultados: unos avanzan más rápidamente mientras otros lo hacen lentamente. Ahora bien, por la lentitud de algunas instituciones no se puede dar marcha atrás, el desafío es seguir enriqueciendo los procesos, animándolos, ajustándolos, replanteándolos, de tal forma que al final se vaya consolidando una real transformación en procura de una educación pertinente para la formación de los agentes o actores del desarrollo local, regional y nacional.

El proceso de ir logrando una educación pertinente, en el medio cultural y regional, nos compromete en el desarrollo de acciones como:

- i) Profundizar la condición incluyente de la educación escolar y sobre el modo como ésta se hace real en el trabajo pedagógico.

Una educación incluyente no es solo llevar a todos los niños, niñas y jóvenes a la escuela, ni ponerles un docente al frente o apoyarlos con alimentación. Es también, reconocer a cada uno en sus particularidades y ser incluido en el

¹⁰ Aquí no aparecen las niñas y los niños latinoamericanos: negros, mulatos, mestizos, de la cordillera, del llano, de la costa occidental, de la costa norte, de Nariño, de la ruralidad, etc., con sus formas de pensar, sentir o actuar y su propia cultura, a pesar no obstante, de estar presentes en el aula.

proceso educativo como tal por el docente, no desde su ideología sino desde los saberes pedagógico, sociológico, histórico, antropológico y psicológico, que lo deben facultar para realizar un reconocimiento real del educando en su respectiva caracterización.

- ii) Profundizar sobre el tema del *sentido de los aprendizajes* para los educandos y el aprender con respecto a la vida cotidiana.

El sentido de la educación no se agota en la apropiación de unos estándares ni en el desarrollo de unas competencias o en la conquista de unos resultados favorables en las pruebas internas o externas. La escuela debe ser un escenario de muchos diálogos: con la cultura, con el mundo social, con el mundo económico, con el mundo político, con el mundo natural y, por tanto, el enfoque pedagógico y las estrategias de trabajo deberán garantizar efectivamente dichos diálogos de tal forma que el educando se vaya «sintonizando con el mundo» y adquiriendo la capacidad de tomar decisiones correctas de vida, para que regresen del sistema educativo con la cabeza bien puesta, como afirma MORIN.

- iii) Profundizar el tema de una gestión estratégica en función de la propuesta pedagógica que asume la institución.

Es reconocido que el trabajo formativo va más allá del aula y por tanto, que le corresponde proyectarlo y organizarlo a la institución educativa en cabeza de su dirección. Una gestión estratégica puede garantizar que la Institución Educativa –IE– se sitúe racionalmente en el escenario de actuación, tanto en tiempo como en espacio. Este proceder genera lo que algunos teóricos organizacionales definen como la *inteligencia organizacional*, que en la institución educativa no es otra cosa que la inteligencia de los actores educativos organizada sistémica y sistemáticamente, en función de la construcción del PEI y del modo de ejecutarlo. «El hombre es la medida de sus obras –decía Protágoras– de las que son y de las que no son». Seguramente, en los resultados de los aprendizajes de los educandos, en buena parte se refleja la inteligencia de la propuesta pedagógica elaborada por sus actores.

- iv) Profundizar el tema de la responsabilidad social y como asumirla en el trabajo escolar.

En el modelo neoliberal la institución educativa parece oscilar entre comportarse como empresa o como institución. Si opta por ser o mantenerse como institución –se presume– su actuación debe darse con una profunda *responsabilidad* que implique atender a las nuevas generaciones con una educación de alta pertinencia y calidad, en donde el compromiso y la ética de sus docentes y

directivos docentes no se ponga en duda. Responsabilidad que, a su vez, tiene que ver con la contribución que hace la escuela a la democracia; a la convivencia con la naturaleza; al desarrollo local, tanto a través de la formación de los educandos como en sus intervenciones de manera directa en este escenario.

- v) Enriquecer institucionalmente las respuestas a las preguntas sobre el proyecto de ciudad, de región y de país al que le apostamos desde la educación.

Con seguridad, estas respuestas no corresponden a declaraciones institucionales de que se le apuesta al desarrollo de una localidad, una ciudad o un país; significa hacer prospectiva y construir, desde la escuela, escenarios posibles de vida a nivel local, regional y nacional, que le sirvan a la institución como referentes de sentido para proyectar los aprendizajes de sus educandos o para definir su actuación, como factor del desarrollo local en perspectiva humana, multiétnica y pluricultural.

Es de tal importancia este referente que hoy se considera condición *sine qua non* para la construcción, a partir del reconocimiento de la diferencia y lo múltiple, del «nosotros» que requiere la configuración de la democracia en una nación con diversidad de razas, culturas, credos, historias, proyectos, etc. Justamente la educación del siglo XXI, en nuestro país, está llamada a lograr que en la institución educativa se formen los agentes o actores sociales capaces de construir ese «nosotros» mediante la lectura rigurosa de lo que somos, de nuestras fortalezas y debilidades, nuestras riquezas y pobreza; nuestras potencialidades; nuestras expectativas, nuestra realidad política y cultural; nuestros valores, para que así podamos construir un futuro en donde todos y todas tengamos cabida, sin exclusión y con equidad.

A manera de conclusión y parafraseando a Maturana puede decirse: una educación que no forme personas potenciadas para hacer uso de sus libertades, en el reconocimiento y respeto por sí mismo y por los demás, en sus diferencias personales, multiétnicas y pluriculturales, no le sirve ni a la persona, ni a la ciudad, ni al país.

5. El medio ambiente como un referente importante en la educación rural

Como se sabe, el modelo de desarrollo económico que vivimos ha traído funestas consecuencias sobre la relación: sociedad-naturaleza. Entre otras, es importante señalar las siguientes:

- Destrucción de las selvas –fábricas naturales de oxígeno–.
- En consecuencia con lo anterior, aniquilamiento de especies animales.
- Acoso a comunidades nativas.
- Producción exponencial de monóxido de carbono con los procesos y productos de la industrialización, orientada por el mercado.
- Ruptura de la capa de ozono.
- Como resultado de lo anterior, el calentamiento planetario con sus implicaciones en el deshielo de los casquetes polares y las nieves de las altas cordilleras.

Así, el escenario planetario para las nuevas generaciones se presenta con profundos desequilibrios, que deben ser atendidos para evitar mayores afectaciones, razón por la cual sigue siendo un referente vital en la formación de los educandos.

El problema es de tal magnitud que ya en 1992 los países de las Naciones Unidas reunidos en Río de Janeiro, produjeron una declaración con varios principios del desarrollo sostenible, dentro de los cuales subrayamos los siguientes:

«Principio 1. Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.

Principio 3. El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras.

Principio 8. Para alcanzar el desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida para todas las personas, los Estados deberían reducir y eliminar las modalidades de producción y consumo insostenibles y fomentar políticas demográficas apropiadas.

Principio 9. Los Estados deberían cooperar en el fortalecimiento de su propia capacidad de lograr el desarrollo sostenible, aumentando el saber científico mediante el intercambio de conocimientos científicos y tecnológicos, e intensificando el desarrollo, la adaptación, la difusión y la transferencia de tecnologías, entre éstas, tecnologías nuevas e innovadoras» (ONU, 1992).

En la declaración de Johannesburgo 2002, en numeral 13, con respecto al medio ambiente se afirma:

«El medio ambiente sigue deteriorándose. Continúa la pérdida de biodiversidad; siguen agotándose las poblaciones de peces; la desertificación avanza cobrándose cada vez más tierras fértiles; ya se hacen

evidentes los efectos adversos del cambio de clima; los desastres naturales son más frecuentes y más devastadores y los países en desarrollo se han vuelto más vulnerables, en tanto que la contaminación del aire, el agua y los mares sigue privando a millones de seres humanos de una vida digna» (ONU, 2002, p. 9).

Por su parte en la última cumbre, en Río 2012, el problema vuelve a enunciarse en el numeral 25:

«Reconocemos que el cambio climático es una crisis intersectorial y persistente y expresamos nuestra preocupación ante el hecho de que la magnitud y gravedad de los efectos adversos del cambio climático afectan a todos los países y debilitan la capacidad de todos ellos, en particular los países en desarrollo, para lograr el desarrollo sostenible y los Objetivos del Desarrollo del Milenio y ponen en peligro la viabilidad y supervivencia de las naciones. Por consiguiente, subrayamos que para luchar contra el cambio climático se requieren medidas urgentes y ambiciosas, de conformidad con los principios y las disposiciones de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático» (ONU, 2012, p. 5).

Así las cosas, a pesar de los buenos proyectos escolares formando conciencia sobre la necesidad de conservar el medio ambiente, para bien de esta y las nuevas generaciones, la situación continúa; lo cual hace pensar que el problema va mucho más allá de una educación ambientalista¹¹. Por ello los educandos también deben apropiarse de una visión crítica de los sistemas de producción que se manejan en sus territorios para analizar si efectivamente son dialogantes con el equilibrio del ecosistema, con la sostenibilidad del medio, de modo que las alternativas productivas que ellos y ellas proyecten respondan a los nuevos contratos que debemos asumir con la naturaleza, garantizando su preservación.

5. La pertinencia y calidad pedagógica en lo rural

Uno de los conceptos más problemáticos para determinar en los análisis de los procesos educativos es el de calidad educativa. A pesar de que en la dinámica de la cultura y la polémica educativa este concepto es uno de los más referidos, difícilmente se encuentran acuerdos a nivel institucional o en otros ámbitos, sobre su significado. Sin embargo, para la cuestión que se viene trabajando en

este escrito, es de gran utilidad develar algunas reflexiones sobre dos preguntas fundamentales: ¿qué se entiende por una educación de calidad en el sector rural?, ¿qué discursos y prácticas pedagógicas garantizan en este sector una educación de calidad?

Para iniciar deben señalarse dos cuestiones: una, que para pensar la calidad educativa en el sector rural, se debe tomar alguna distancia con respecto a la educación que tradicionalmente se viene implementando en lo urbano, ya que en estos ámbitos los procesos educacionales deben asumir especificidades provocadas por los contextos particulares en los cuales se inscribe el desempeño de las instituciones. Y, la otra, que el concepto de calidad pedagógica podría referenciarse desde la perspectiva de que el hecho educativo responda a las demandas de la sociedad y las condiciones que establece el Estado.

En términos muy generales, la calidad educativa referida a la educación rural se puede inscribir en un concepto atravesado por múltiples elementos y dimensiones de sentido, que toma alguna especificidad en la medida que su significación se ubica en los procesos formativos institucionales que se implementan para desarrollar respuestas eficaces a necesidades y expectativas determinadas en realidades sociales particulares, en el marco del diálogo que se establece entre los saberes que intervienen, tanto universales –filosóficos, científicos y tecnológicos– como regionales –generalmente culturales–; en consonancia con las diferencias etáreas –de edad–, multiétnicas y pluriculturales en donde se realiza el hecho educativo.

Esta perspectiva convierte la respuesta institucional a los múltiples problemas de su incumbencia, en el producto o referente de medida para valorar lo que se identifica como la calidad del hecho educativo. Reconociendo que este producto generalmente es solo un momento del proceso que se va construyendo mediante la interacción acertada de los múltiples elementos, factores y procesos que intervienen en la acción educativa, en el contexto de las políticas del estado, los planes de desarrollo educativo, las normas y, obviamente, de sus Proyectos Educativos Institucionales –PEI–.

Entonces, la cuestión de la calidad educativa también tiene que ver con el concepto de sinergia, ya que éste nos remite a pensar la escuela, no como fin en sí misma sino como medio o instrumento que tiene la sociedad para autoproyectarse de la mejor forma hacia la construcción de un mejor futuro, puesto que de ella, se supone, salen formados quienes atenderán de manera calificada las demandas del mejoramiento.

En consecuencia, si la calidad tiene que ver con respuestas eficaces a situaciones dadas espacial y temporalmente, en ese entramado multidimensional de

¹¹ Días previos a la publicación de este escrito se oyó la noticia sobre un estudio realizado por las Universidades de Yale y Columbia –USA– en donde se registraba que Colombia había caído en el índice de gestión ambiental en los últimos años, del puesto 8 al puesto 85. Uno de los últimos en América latina.

nociones y problemas, cada institución debe precisar su noción de calidad y, en función de ella, proyectar y valorar sus desarrollos pedagógicos y su impacto sobre las comunidades. En esta construcción la escuela podrá profundizar la discusión sobre esos viejos problemas de desarticulación, desorganización o desreferenciación de los procesos pedagógicos que aún persisten e impiden los avances esperados. El sistema educativo logrará mayor calidad cuando estos problemas sean atendidos y asumidos asertivamente.

Igualmente, la discusión sobre la calidad educativa en estos ámbitos de trabajo, no puede olvidar la necesidad de concretar el significado de lo que la institución denomina *formación integral* de los y las escolares. Hoy este concepto se ha vuelto sugestivamente complejo en tanto se está referenciando, cada día más, la formación de las personas en todas las dimensiones humanas posibles: valores, sensibilidad, afectividad, procesos cognitivos, voluntad, creatividad, destrezas físicas, espíritu lúdico, convivencia y, especialmente, autonomía.

En mesas de trabajo promovidas en el marco de formulación del Proyecto de Educación Rural del MEN (2000) se consideraba que la educación tendrá calidad cuando logre:

- La identificación y el cumplimiento de la misión educativa contextualizada desde la caracterización de lo rural.
- Adecuación de los recursos, medios, procesos y estrategias en función de los propósitos de formación y desarrollo integral de las personas y sus comunidades.
- Efectividad del docente en su desempeño profesional.
- Sinergia entre los saberes universales, locales, las instituciones y el contexto.
- Formación inicial y continuada de los docentes y otros agentes educadores en los procesos educativos pertinentes para el medio rural.
- Articulación de lo teórico y lo práctico con relación al desarrollo rural.
- Interacción comunidad-escuela.
- Eficiencia de la institución como organización.
- Implementación concertada de políticas locales, regionales y nacionales.
- Desarrollo de procesos de participación, autogestión y autonomía.
- Organización e implementación de currículos pertinentes.
- Desarrollo de aprendizajes y competencias fundamentales para la vida en general y la producción en particular.

- Discursos y prácticas pedagógicas contextualizadas.
- Introducción de los medios pedagógico-tecnológicos que brinda la modernización de las comunicaciones, los procesos informáticos y los avances electrónicos.
- Participación de los diferentes actores que directa o indirectamente tienen que ver con el proceso educativo del sector rural.
- Procesos de investigación e innovación educativa.
- Designación de docentes con formación para desempeñarse en el sector rural.
- Satisfacción de los educadores del sector rural con su profesión y de educandos y comunidad con el servicio educativo recibido.

Seguramente, a pesar de los enunciados anteriores, faltarán apreciaciones sobre algunos factores o acciones que directa o indirectamente intervienen en la búsqueda de mejoramiento de la calidad de los procesos educativos particulares en cada institución.

Ahora bien, desde la perspectiva del «producto», podría defenderse la idea de que se desarrolla una educación de calidad en el sector rural o urbano marginal cuando un niño, niña o joven, a través del proceso pedagógico, en el contexto de los diálogos entre los saberes universales y regionales, logra formar las competencias fundamentales –básicas y laborales– para situarse racional, consciente, pragmática y proactivamente en su medio, con sentido de pertenencia y con un proyecto básico de vida tanto personal como colectivo, en el orden de una vida digna con responsabilidad social; es decir cuando reciben una educación pertinente.

Según conclusiones de estos mismos talleres (1999), un currículo pertinente para el sector rural debe caracterizarse por:

- Ser contextualizado. Partir de la comprensión consensuada de la realidad de tal manera que se forme a las y los escolares en un diálogo fundamentado y productivo entre escuela y el mundo de la vida.
- Desarrollar prácticas pedagógicas seleccionadas de forma consecuente con las realidades culturales del medio.
- Incorporar saberes populares articulados a los contenidos y competencias generales que están previstos en los lineamientos generales y estándares de calidad.
- Ser flexible, tanto en el diseño como en la implementación, de tal forma que permita desarrollar todos los procesos pedagógicos que sean necesarios para responder a los distintos ritmos, circunstancias y estilos de aprendizaje.

- Alimentar una perspectiva investigativa formativa que permita el diseño curricular necesario para responder a los cambios en los participantes y en los contextos.
- Ser integral y por tanto, permitir realizar proyectos comunitarios que propicien la participación, la organización, el reconocimiento de edades, género, raza, religión, culturas y el ejercicio de la ciudadanía para tener una perspectiva de derecho.
- Propiciar la realización de proyectos pedagógicos.
- Hacer posible que el o los modelos pedagógicos que se asuman sirvan también para articular procesos formativos formales, no formales e informales de educación.
- Evolucionar de manera consecuente con la naturaleza y forma que asuma el mismo currículo.

No debe olvidarse que el concepto de calidad también estará referenciado por los logros que alcance la escuela con sus estudiantes, en cuanto al desarrollo de esos grandes pilares de la educación –expuestos por la UNESCO– de aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir.



Capítulo II

El sistema educativo y la educación rural

1. El sistema educativo frente a los desafíos de la educación rural

En términos generales, según el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación Nacional, para la formulación del Proyecto de Educación Rural a mediados de la década de los años noventa, la educación en este sector presentaba problemas organizacionales como: no se había logrado articular suficientemente el trabajo ni horizontal ni verticalmente; tampoco existía una cultura para el trabajo en grupo ni en redes, lo que hacía difícil la formación de comunidades académicas y científicas que, a su vez, hicieran posible la conformación de comunidades científico-pedagógicas de base; igualmente, no se daba un aprovechamiento de las potencialidades educativas que se encontraban en las comunidades académicas, ni la racionalización efectiva de los escasos recursos.

A nivel pedagógico, hipotéticamente se consideraba que estos problemas se debían, en buena parte, a la formación de los docentes, sea porque los paradigmas en los cuales fueron educados ya no correspondían a las exigencias educativas actuales o porque sus prácticas profesionales no concordaban con las demandas formativas del presente.

Generalmente, las escuelas normales superiores y facultades de educación en las últimas décadas, no habían tenido en cuenta la formación de maestros y maestras orientada de manera específica a un desempeño con sentido de pertinencia en la diversidad y complejidad del sector rural; esto significó que ellos, a pesar de sus esfuerzos, no logran procesos educativos diferenciables y significativos para proyectar una educación consecuente con las expectativas que se generan dentro y fuera del sector. Se colige, entonces, que gran parte de quienes hoy se desempeñan en la docencia fueron formados en paradigmas y teorías que no consideraban relevante en los discursos y prácticas pedagógicas, una formación para la diversidad económica, social, multiétnica y pluricultural.

Parece también, que la caracterización del país como multiétnico y pluricultural, según la Constitución de 1991, no ha tenido implicaciones significativas en estas instituciones, ya que al iniciar el siglo XXI la visión monolítica sobre la colombianidad aun dominaba buena parte de su cultura pedagógica, acarreando problemas de desfase en la formación docente para un desempeño pertinente en lo rural. Afortunadamente con el Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional y, en el marco de éste, con el fomento de modelos educativos pertinentes con el sector, se empezó a superar este escollo; no obstante el proceso es demorado por distintas razones como: la manera de implementar la propuesta organizacional y pedagógica es lenta; los docentes en servicio tienen que desaprender para incorporan estas nuevas propuestas; aún hay deficiencias en cuanto a soportes logísticos y financieros; se focalizan estos proyectos a muy pocas localidades; la movilidad de los docentes es alta; entre otros asuntos. Ahora bien, si estos problemas se presentan con maestros titulados, poco puede esperarse de quienes ejercen la docencia en estos lugares sin preparación para ello, como acontece en buena parte de instituciones del sector.

Frente a esta realidad se hace necesario:

- Insistir en la revisión de los discursos y prácticas pedagógicas de las instituciones formadoras de docentes en función de la diversidad étnica, cultural y económica de los usuarios de la escuela, para que garanticen una formación de docentes pertinente con la realidad diversa y compleja, en el marco del respeto por la diferencia.
- Perseverar en la capacitación extensiva e intensiva de todos los y las maestras que en este momento se encuentran al servicio de la educación rural.
- Exigirle a los gobernantes el nombramiento responsable de los docentes que se desempeñarán en el sector.
- Estimular el desempeño docente en el sector rural para garantizar la permanencia por un tiempo significativo.

2. Experiencias de educación rural en Colombia

En la historia reciente del país se han desarrollado algunas experiencias educativas orientadas al sector rural. Las más significativas han sido, en su orden de aparición: Escuela Unitaria, Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Educación media Rural, Telesecundaria y Aceleración del Aprendizaje. En educación de adultos: Sistema Tutorial de Aprendizaje –SAT–, Sistema Educativo Rural –SER– y CAFAM. En los últimos años se ha implementado la estrategia de Desarrollo profesional situado, del MEN.

Escuela Unitaria

La Escuela Unitaria fue presentada en Colombia en la década de los años sesenta, por la UNESCO, en el marco de programas de apoyo a América Latina, como una alternativa viable para prestar el servicio de la educación primaria en zonas rurales. Con esta modalidad se pretendía que la escuela con un solo maestro, atendiera los cinco grados de la educación primaria completa, apoyado con guías de aprendizaje que eran trabajadas directamente por los estudiantes. Esta idea de un maestro único para una escuela respondía al hecho de la poca población que asistía o podía asistir a la escuela, lo que significaba pocos estudiantes por nivel; fue una propuesta pensada más desde el problema de organización del sistema para garantizar cobertura que desde el problema de la calidad, no obstante de proponer algunas actividades pedagógicas relacionadas con la vida rural.

Escuela Nueva

Hacia la década del setenta y con la experiencia acumulada de las escuelas unitarias nace el programa «Hacia la Escuela Nueva» con las siguientes particularidades en su propuesta: enseñanza individualizada, pedagogía activa, utilización de guías didácticas, promoción flexible, gobierno escolar y participación de la comunidad.

Tanto la Escuela Unitaria como la Escuela Nueva pretendían:

- Fortalecimiento de la enseñanza activa.
- Respeto por el ritmo individual del niño.
- La organización de la escuela.
- El trabajo en grupo o cooperativo.
- Trabajo con fichas y guías didácticas.
- Gobierno escolar compartido con el niño.

- Organización de sitios específicos –rincones–, para el almacenamiento de materiales agrupados por áreas y en su mayoría elaborados, recolectados y mantenidos por los niños.
- Formas nuevas de evaluación y promoción escolar.
- Formas nuevas de horarios y jornadas escolares.

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.

Postprimaria Rural

A principios de los años noventa, la crítica generalizada en torno a los problemas de la escuela rural planteaba, entre otras, las siguientes cuestiones:

- La calidad de la educación rural sigue siendo deficitaria.
- Las condiciones educativas rurales son muy precarias.
- Los logros académicos por parte de los estudiantes con respecto a los del sector urbano son pobres.
- La escuela rural no ha logrado articular funcionalmente la comunidad con la escuela.
- Los docentes rurales siguen siendo marginales con respecto a los docentes de las ciudades.
- La escuela rural trabaja sin tener en cuenta las realidades contextuales y, por ende, las expectativas de formación de las comunidades y demás actores del sector.
- La escuela rural es poco atendida por el Estado.
- La escuela rural no ha dado muestras de ser un factor importante de desarrollo local o regional, mucho menos nacional.

Igualmente, para estos años no solo crece la demanda de educación sino, por mandato constitucional, se determina la necesidad de garantizar la educación básica completa – hasta noveno grado–; lo mismo, la necesidad de mejorar su calidad. El Ministerio de Educación Nacional, configura una propuesta educativa con la intención de responder de la mejor forma a estas demandas, desarrollando lo que se denominó «Postprimaria Rural». Esta nueva experiencia

fue orientada al mejoramiento de la organización del sistema escolar mediante acciones como:

- Articulación de escuelas de educación básica primaria en torno de un colegio de básica secundaria, de tal forma que se trabajara en redes de docentes, de alumnos y alumnas y de padres de familia.
- Organización del currículo en torno a saberes fundamentales y opcionales.
- Articulación del currículo a través de proyectos pedagógicos.
- Articulación de la escuela con la comunidad a través de proyectos pedagógicos.
- Articulación de la escuela con el sector productivo a través de los proyectos pedagógicos de formación emprendedora y productiva.

La Postprimaria Rural se viene implementando en la actualidad, en un gran número de municipios. Los resultados de evaluaciones realizadas por el MEN, mostraron que en las instituciones en donde existen condiciones locativas, de dotación y talento humano que satisfacen básicamente los requerimientos para su implementación, se presentaron logros importantes.

Telesecundaria y Aceleración del Aprendizaje

Por otra parte, el MEN orientó la implementación de los modelos educativos de Telesecundaria –desarrollado en México– y Aceleración del Aprendizaje –desarrollado en Brasil–. Telesecundaria desarrolla una propuesta pedagógica similar a Postprimaria con la diferencia de que la herramienta fundamental de aprendizaje es el video; Aceleración del Aprendizaje se orienta a resolver problemas de extraedad escolar. Ambos modelos igualmente vienen produciendo resultados importantes, según las evaluaciones referidas.

Educación Media Rural con enfoque de formación con aprendizajes productivos

En EL 2006 el MEN empezó a implementar el Modelo de Educación Media Rural con enfoque de «Formación con Aprendizajes Productivos». Este Modelo fue concebido y estructurado para atender en la institución educativa rural, la educación media de manera pertinente con los diferentes contextos que se presentan en el sector. Se orienta a desarrollar en los jóvenes una mentalidad crítica, planificadora y productiva, en el marco de una formación ciudadana y humanista necesaria para una vida digna, con la finalidad de formar desde la escuela, al sujeto rural como constructor y actor de su propio desarrollo, lo mismo, de su localidad y región.

En consecuencia con lo anterior, este Modelo asume la formación del *ser* en todas sus dimensiones humanas: productiva, volitiva, cognitiva, sensitiva, afectiva, motora, corporal, exploratoria, entre otras, en el ambiente de su propio contexto y en el marco de las exigencias de formación que plantea el informe de la UNESCO de aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir. En tanto que el enfoque reorienta desde referentes antropológicos de la educación, se garantiza que el trabajo escolar se deba implementar a partir de la cultura del contexto y que se oriente a formar hasta donde es posible en este nivel educativo, el talento humano que pueda contribuir a la transformación económica, social y cultural de la localidad en procura de mejorar las condiciones de vida.

Así, con estos modelos educativos, la estrategia de Desarrollo Profesional Situado y el modelo escolar tradicional de Escuela Graduada, más las opciones educativas de formación de adultos, se viene adelantando en el país lo que se ha denominado "Educación Rural". Señalando, además, que en los últimos años ha tomado fuerza la iniciativa privada en la orientación de la educación rural, como es el caso de fundaciones originadas en comités departamentales de cafeteros que, bajo convenios con el MEN, forman maestros y maestras de la educación básica y media en servicio, con base en el modelo de Escuela Nueva, especialmente.

La implementación de cada modelo en particular y de todos, en general, ha sido evaluada por el MEN y Planeación Nacional, con resultados que dejan varios puntos de reflexión en torno a los desafíos de cobertura, que avanza significativamente, y de calidad, que no avanza lo esperado.

A nivel de cobertura, no obstante que los niveles de preescolar y media siguen deficitarios ante la demanda real, lo mismo falta atender buena parte de población en condiciones de extraedad o con dificultad de aprendizajes.

A nivel de calidad, con respecto a las pruebas del Estado, si bien los resultados muestran que la brecha entre algunas instituciones que operan atendiendo población dispersa con modelos educativos flexibles y las que se encuentran en las respectivas cabeceras municipales, en gran parte se ha cerrado,¹² comparado con el escenario nacional los avances no resultan bien significativos. Sobre las causas, unos informes hacen más énfasis en la poca efectividad del modelo o modelos educativos y otros, en las condiciones de posibilidad de aplicación del mismo.

¹² Incluso muchas las han superado como ha sucedido en varios municipios del Tolima y otros departamentos.

Sobre los métodos y resultados de estas evaluaciones es importante anotar lo siguiente:

- La experiencia de aplicación de los modelos educativos flexibles está bien diferenciada: Escuela Nueva se empezó a implementar en 1975; Postprimaria Rural en 1996; Telesecundaria y Aceleración del aprendizaje en 2002; Preescolar y Educación Media Rural en 2007. Esta diferencia permite suponer que los juicios valorativos no pueden hacerse con base en una misma medida. Si los resultados de Escuela Nueva se pueden medir históricamente, no es posible hacerlo de la misma manera con un modelo que tiene cinco o siete años de implementación.
- El principal indicador para referenciar la calidad sigue siendo los resultados de las pruebas SABER, mediante las cuales los niños, niñas y jóvenes rurales compiten con los estudiantes urbanos que aprenden bajo mejores condiciones escolares. Mas no se visibilizan o evalúan esas facultades o competencias que pueden desarrollar los educandos, bajo ciertos modelos educativos flexibles, que los proyecte como actores de desarrollo territorial.
- Las evaluaciones presentan sus resultados en promedios, en donde las experiencias exitosas quedan ocultas, impidiendo hacer visibles las condiciones objetivas que lo determinan; lo cual, a su vez, no permite ver las razones que generan los resultados pobres en las otras instituciones, dentro de las cuales pueden subrayarse las siguientes: debilidad organizacional y administrativa de las instituciones; movilidad frecuente de docentes que hace perder la inversión en su capacitación y dejan a la deriva la implementación de los respectivos modelos; falta de acompañamiento de las secretarías de educación; irregularidad en los procesos de capacitación y acompañamiento derivada de los modos y tiempos de contratación; falta de liderazgo pedagógico de muchos rectores; entre otras.
- Lo anterior hace suponer que allí en donde se dan las condiciones óptimas para que operen los modelos flexibles los resultados son exitosos; pero como la gran mayoría de las instituciones no las tienen es lógico pensar que se seguirán obteniendo resultados pobres.

Entonces, asumiendo que la realidad educativa rural no se corresponde con las condiciones de posibilidad para lograr el éxito de los modelos educativos flexibles, es necesario pensar en estrategias más adecuadas. En un nuevo intento aparecen en el escenario dos estrategias que empiezan a experimentarse con vientos favorables: el trabajo con *secuencias didácticas*

del MEN y el trabajo con *Ciclos lógicos de aprendizaje y formación* –CLAF– impulsado, desde el enfoque pedagógico de Formación con aprendizajes productivos, por la Fundación Nuevos Sentidos. La primera busca fortalecer el *trabajo del docente* en su(s) asignatura(s) para que los estudiantes logren mejores aprendizajes; la segunda busca fortalecer el *sistema de trabajo escolar* de modo que los educandos logren, no solo los aprendizajes esperados sino también, su formación adecuada.

Con el acumulado de todas estas experiencias se está pretendiendo avanzar en la comprensión y desarrollo de la educación en lo rural con calidad y pertinencia, reconociendo la diversidad de su población y buscando impulsar una educación preescolar básica y media que eleve tanto la cobertura como la calidad; no obstante es un trabajo que requiere más atención y profundidad.

3. Diálogo: escuela, producción y empresa

En el marco del diagnóstico que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia realizó a finales de los años noventa, por todo el país, sobre el estado del arte de la educación en lo rural y que sirvió de base para justificar el Proyecto de Educación Rural que se ha ejecutado en la primera y segunda década del dos mil, se encontró que todos los actores involucrados con el sector expresaban, de una parte, su inconformidad con la educación que se les brindaba allí, por considerarla poco eficiente y pertinente y planteaban la necesidad de ofrecer una educación más relacionada con las necesidades de las comunidades. Manifestaban también que los niños, niñas y jóvenes, además de aprender en la escuela a leer, a escribir y las operaciones básicas de las matemáticas, debían desarrollar aprendizajes relacionados con las diferentes ocupaciones propias del agro que contribuyeran a ampliar y mejorar los sistemas productivos de sus familias y comunidades y, en esa medida, a mejorar su nivel de vida.

Para presentar estas demandas, dichos actores advertían la existencia de problemas de fondo como: generalmente los niños, niñas y jóvenes del campo no pueden esperar un título de educación media o superior para vincularse al sistema productivo; no existen garantías de oferta ni de continuidad en la educación obligatoria; las comunidades generalmente son muy pobres y no tienen recursos para enviar a sus hijos a la escuela, por lo que muchas veces los padres de familia prefieren ocupar a sus hijos en labores de su sustento; la institución educativa rural no ofrece alternativas que estimulen a los padres de familia para matricular a sus hijos e hijas en ella, y quienes cuentan con algunos recursos prefieren enviarlos al pueblo o ciudad cercana buscando este escenario como opción de vida; desde la escuela no se proyecta una

alternativa de vida en el campo; la escuela no ha sido ni es aún un factor de desarrollo para el sector.

El mismo diagnóstico dejaba ver la inquietud de todos los actores de la vida rural porque se garantizaran la cobertura y la continuidad de la educación en el mismo sector y una formación que ofreciera aprendizajes relacionados con la actividad productiva, entendida como actividad laboral económica. Aquí es importante señalar que en dichas demandas casi no aparece la necesidad de formar la mentalidad planificadora-productiva, la cual se constituye hoy en una herramienta vital para situarse estratégicamente en el mundo.

Si la escuela fuera un simple reflejo de las necesidades y demandas de las comunidades, con el diagnóstico referido sobrarían razones para asumir la formación de los estudiantes en el campo de la producción de orden económico; pero, ¿le corresponde a la escuela, y más específicamente a la educación básica y media, atender estos deseos de las comunidades? O, planteada la cuestión desde otra perspectiva ¿la comunidad y otros actores del sector rural conocen el compromiso de la educación básica y media, establecido por la ley, para solicitarle a la escuela este tipo de formación? Aquí aparece uno de los grandes dilemas a los que se ve abocada la institución educativa: de una parte, se presentan unas demandas sociales que piden formación de los escolares en el campo productivo, para lo cual la escuela no está preparada y, de otra, un mandato de ley que la obliga atender prioritariamente lo que en la norma se denominan los saberes obligatorios y fundamentales, sobre los cuales se realizan las pruebas de Estado.

Al aceptar las demandas de las comunidades ¿la escuela estaría sacrificando la formación de los estudiantes en los saberes fundamentales y obligatorios?, ¿estaría atentando contra la calidad de su servicio?, ¿estaría cambiando su misión? O, en caso de encontrar razonable la formación de los estudiantes en el campo de la producción ¿se podría garantizar la formación en las áreas obligatorias y fundamentales?, ¿estaría en condiciones institucionales y pedagógicas para asumir esta responsabilidad, en el marco de una educación de calidad según los referentes de ley?

Estas preguntas han retado la creatividad de la escuela y la han invitado a profundizar aspectos de orden teórico en torno al escenario de comprensión que podría ser creado cuando se relaciona la institución con demandas de formación en campos como la producción económica, la producción intelectual o la formación con mentalidad crítica, planificadora y emprendedora, especialmente cuando se trata de valorar la calidad y pertinencia de la formación que ofrece. Igualmente, en el orden práctico, cuando se trata de mirar posibilidades de construcción de alternativas pedagógicas e institucionales que puedan

hacer viable la generación de respuestas eficientes y eficaces en la planificación y ejecución de los proyectos educativos institucionales, garantizando tanto las demandas sociales como las expectativas del país con respecto a una educación pertinente y de calidad.

Esta tarea podría desarrollarse revisando supuestos fundamentales sobre los cuales se edifica el trabajo de la institución educativa, como:

- La institución educativa es parte del sistema social, por lo tanto debe responder a los propósitos de la sociedad a través del Estado.
- La sociedad colombiana se caracteriza por ser multiétnica y pluricultural; lo mismo, por estar diferenciada económicamente. En consecuencia, presenta demandas de todo orden, incluyendo el educativo con ciertos sentidos de pertinencia.
- El hombre y la mujer del futuro –escolares de hoy– requieren de una educación que los sitúe racionalmente en el mundo de la vida con las competencias necesarias para enfrentar los nuevos escenarios económicos, sociales y políticos que se van conformando.
- Los desafíos de mejoramiento de las condiciones de vida reclaman de la escuela una formación para una vida emprendedora y empresarial.
- La calidad de la educación no puede reducirse a estándares universales tiene que ver, también, con respuestas pertinentes y eficientes a demandas y expectativas locales y regionales en todos los campos, incluyendo la formación en el campo productivo. Por lo tanto, el Estado garantiza una educación de calidad cuando propicia desde la escuela respuestas válidas a las demandas y expectativas diferenciadas desde la comunidad, en este caso relacionadas con el mundo productivo y emprendedor.
- No hay un modelo organizacional y pedagógico único y válido para atender una educación de calidad en un escenario caracterizado por la diversidad.
- El uso de la autonomía escolar en el marco del espíritu de la Ley, se constituye en la posibilidad excepcional para brindar una educación de calidad, respondiendo a las expectativas particulares de las regiones y las comunidades. En consecuencia, se requiere una formación fuerte de los docentes y directivos docentes para ejercer esta autonomía con creatividad y responsabilidad ciudadana.
- La formación de los escolares debe comprometer el desarrollo de todas las dimensiones humanas hacia el ejercicio de la autonomía.

Este debate nos debe llevar a entender que en un diálogo efectivo entre institución educativa, producción y empresa podrán encontrarse estrategias pedagógicas que le permitan al educando formar su pensamiento y espíritu productivo y emprendedor.

4. La necesidad del fortalecimiento institucional

Las demandas de mejoramiento de la calidad educativa obligan a la institución educativa a volver la mirada sobre sí misma de manera integral, superando el reduccionismo tradicional de considerar que el éxito del trabajo escolar está determinado por lo que se hace o se deja de hacer en el aula de clase. Las nuevas circunstancias en que se desenvuelve, como resultado de los cambios económicos, sociales, científicos, técnicos, comunicacionales, estatales, políticos, entre otros, demandan la incorporación de nuevos paradigmas y teorías para concebir y planificar una mejor organización escolar. Una visión institucional consecuente con estas demandas prevé las condiciones necesarias para garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje y, por ende, determina las estrategias y procedimientos que deben asumirse desde la gestión.

Situada la institución educativa en los nuevos contextos de modernización en donde la eficiencia y la eficacia se constituyen en referentes de valoración –estatal y social– de las instituciones, los viejos esquemas de administrarlas, tienen que ser superados. No es concebible seguir administrando planteles educativos con criterios domésticos o con el solo aval del sentido común; los directores, rectores, coordinadores de estas instituciones deben contar con formación apropiada para el cabal cumplimiento de esta tarea.

Por su parte, los docentes de cada establecimiento deben contar, igualmente, con la formación requerida para participar en la planeación, gestión y administración de las mismas instituciones con criterios técnico-políticos, reconocidos ampliamente por las comunidades académicas o legitimados en el contexto argumentativo de una innovación. En otras palabras, se trata de crear una cultura responsable de la gestión que haga posible la eficiencia y la eficacia de la labor escolar y, a la vez, la gestación y consolidación de una cultura y una conciencia institucional que desarrolle los sentidos de pertenencia y pertinencia.

Así pues, cuando ya no es el aula el referente central para pensar la formación, la institución educativa, como tal, asume el papel central como unidad de ser vicio del sistema (Aguerrondo, 1998) y como escenario en donde se elaboran las respuestas sociales a las demandas educativas, ya que aquí se configuran las condiciones organizacionales que pueden garantizar de la mejor forma posible, las condiciones de los aprendizajes y la formación de las y los escolares. Por lo tanto, la institución educativa debe convertirse integralmente en el escenario donde se construye la identidad y la autonomía de la escuela y del mismo sistema educativo, pero, lo más importante, donde se forma la identidad de sus estudiantes¹³.

La visión de la institución educativa como sistema complejo, en el cual se articulan elementos, materiales, dinámicas organizacionales, formas de pensar la institución, resulta por todo lo que se viene planteando en este trabajo, en una herramienta importante para orientar su propio fortalecimiento. La institución educativa, si es entendida en esa lógica de relaciones, interacciones, articulaciones y rupturas, debe aceptarse en su condición de organización dinámica que intenta actuar inteligentemente en un entorno de cambios. Por tanto, debe desarrollar su propia racionalidad de tal forma que pueda situarse estratégicamente en cada momento de la dinámica espacio-temporal.

En consecuencia, la noción de gestión cada vez se hace más particular en e sentido de que una buena dirección institucional estaría orientada a generarl a la institución un horizonte de razón y unas estrategias de acción que le permitan operar con solvencia y éxito en las dinámicas del cambio en todos los órdenes: científico, tecnológico, económico, social, cultural, pedagógico, etc. en el marco de la modernización del Estado, la globalización¹⁴ y la competitividad¹⁵, horizonte y estrategias que deberán ser parte estructural del PEI.

13 El Estado oclombiano, a través de los procesos de modernización iniciados en la década pasada y continuados en la presente, legitimados normativamente por la Constitución de 1991 y por las leyes y decretos reglamentarios, ha generado la necesidad de incluir en el debate sobre la calidad de la educación, la importancia de la gestión en los procesos organizacionales y administrativos de las instituciones educativas.

14 Tunnerman advierte que «el proceso de globalización no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política» (Tünnerman, 1997, p. 89).

15 Tunnerman señala que «Competitividad implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos, tal como tempranamente lo entendieron los países del sudeste asiático y se dispusieron a hacer copiosas inversiones en la gente» (Tünnerman, 1997, p. 91).

Desde esta perspectiva, el logro de la calidad en el desarrollo institucional también termina siendo una cuestión relacionada con su posicionamiento dentro del contexto en cada momento y lugar, de manera sostenible y de acuerdo con su misión, logrando la colocación de unos procesos y productos que satisfacen a cabalidad los intereses y expectativas de las comunidades y demás actores sociales e institucionales.

Por su parte, la configuración de la organización en función de la acción productiva, implica la necesidad del reconocimiento de los escenarios presentes y futuros en los que actúa y actuará la institución; lo mismo, la plena conciencia de sus posibilidades de intervención en ellos. En el PEI –Horizonte Institucional– deben estar diseñados estos escenarios ya que escuela de hoy no solo debe tener claro su contexto inmediato en el espacio y en el tiempo sino, además, su contexto futuro como ámbito de posibilidades de actuación.

Un trabajo escolar eficiente en este ámbito le significa a las instituciones educativas que asuman esta perspectiva, contar con nociones claras sobre:

- Formas productivas que se darán a corto y mediano plazo.
- Dinámicas geopolíticas que configuran el escenario mundial del futuro.
- Exigencias de formación para los nuevos profesionales¹⁶.
- La dirección de la producción científica.
- Las implicaciones de la tecnología en los procesos humanos.
- El papel de las instituciones educativas como factor de desarrollo local, regional y nacional.
- El papel de las instituciones educativas en la formación del hombre y la mujer del futuro.
- Modelos organizacionales educativos pertinentes para los diversos escenarios.
- Formas de gestión viables en los nuevos escenarios.

Las instituciones educativas, a partir de la claridad que tengan sobre sus formas de pensar y sus intereses, como sustrato de sus opiniones, decisiones y acciones, tienen la posibilidad de contextualizar económica, social, política y culturalmente su proceder. En la medida que se hagan explícitos los supuestos y se develen los intereses, se logra mayor claridad en la construcción de las

16 «En efecto, señala Salvador Arriola, hasta hace poco tiempo Secretario Permanente del SELA, anteriormente el desarrollo dependía de la cantidad de energía, de recursos naturales de trabajo, de capital; hoy en día depende sobre todo de la capacidad de conocimiento y de la información disponible para actuar sobre el proceso de trabajo» (citado por Tunnerman 1997, p. 90).

directrices institucionales y se gana la confianza en la participación y en la toma de decisiones.

Como los contextos son dinámicos, lo que debe caracterizar una institución educativa moderna es su capacidad para desarrollarse en esa misma dinámica. Parafraseando un lema que se tiene en la vida de los negocios puede asumirse que «No es que el ambiente de la escuela esté cambiando, es que el cambio debe ser el ambiente de la escuela». En consecuencia, la institución educativa tiene el reto de estar situándose consciente y estratégicamente en la dinámica del cambio, para lo cual cuenta, especialmente, con el instrumento de la planificación. En este proceso debe, de una parte, adaptarse a contextos que cambian a pesar de su presencia y que de varias formas determinan su futuro; de otra, planificarse pensando sus posibilidades de participar como actor, en la construcción y/o modificación del mismo cambio.

Una visión prospectiva sobre esta dinámica invita a pensar la planificación de la institución educativa bajo dos perspectivas: una sincrónica y otra diacrónica. Desde la perspectiva sincrónica –analítica– se mira cómo en el momento, los factores económico, social, político, cultural, científico y tecnológico inciden en la vida o funcionamiento institucional, en el cumplimiento de su misión y de sus metas; y, desde la perspectiva diacrónica –histórica–, se percibe la institución entre los escenarios deseables y los desarrollos posibles. Este enfoque implica, además, tener en cuenta las tensiones que se generan como producto de las nociones, intenciones e intereses de todos los agentes que intervienen en estos procesos: agentes del poder, saber, producción y comunidad (MOJICA 1991, p. 71). A su vez, a través de la concertación de acciones que pueda darse entre estos agentes en torno de la misión de la institución educativa, se contribuye a reducir el grado de incertidumbre que producen los procesos de cambio y a concretar las respuestas convenientes; también, a reconocer la misma incertidumbre como referente de planificación y actuación.

Una de las estrategias que pone a dialogar a los diferentes agentes de la vida económica y social y que brinda, perspectivas de sostenibilidad a los proyectos de educación rural, corresponde a la constitución de lo que se ha denominado alianzas estratégicas. Estas alianzas promueven el ideal de una educación convertida en asunto de todos puesto que la escuela se constituye por su naturaleza, en un escenario de intervención de los distintos actores o agentes interesados en la educación para garantizar el mejoramiento de las condiciones de productividad y de vida de las comunidades.

Solo el diálogo consecuente entre el enfoque organizacional que se asuma, la planificación y la implementación de las acciones respectivas, hará posible la determinación del rumbo de la escuela –su misión y su visión–, el cual le dará

a su vez, contexto y sentido a la gestión y acción direccional. Este proceder permite que la planificación no se reduzca a una formalidad instrumental para determinar fuerzas, debilidades, oportunidades y riesgos que se tienen, sino que sea asumida como un medio para redimensionar los modelos mentales, los imaginarios, los sentidos de participación y pertenencia, los compromisos, etc., que deben caracterizar la institución. Igualmente, para que se asuman con claridad, las estrategias más convenientes y viables que aseguren la toma de decisiones con las mayores posibilidades de éxito.

Como proceso, la planeación moderna –estratégica, interactiva, prospectiva, entre otras–, ofrece espacios de construcción colectiva, participativa, bajo el criterio de que esta tarea nunca termina de manera definitiva. Esto permite la flexibilidad necesaria que hace posible los ajustes permanentes al Proyecto Educativo Institucional –en el caso de la educación rural los Proyectos Institucionales de Educación Rural PIER– de acuerdo con los cambios no previstos o metas que por fuerza de las circunstancias se convierten en inalcanzables. El proceso de planificación tiene como producto el Proyecto Educativo Institucional y los planes de mejoramiento. A su vez, estos determinan el orden de asignación de recursos y permiten la fijación de indicadores para la evaluación de su ejecución.

Como el fortalecimiento institucional tiene que ver también, con un hecho relacional en el que se tejen, entrecruzan, chocan o convergen intereses, actitudes, perspectivas o posiciones diferentes de los actores que intervienen, es decir, con un escenario en donde operan relaciones de poder, se hace necesario que en el interior de la escuela se generen los espacios para el diálogo y la concertación entre las personas que actúan en ella y de estas con las personas e instituciones de su entorno. Esto significa que la gestión se compromete también, con el desarrollo de un clima institucional propicio que permita el aprovechamiento de las convergencias y la regulación de las diferencias encarnadas en el poder o gobierno, en cada persona, en la comunidad educativa, en los gremios y, en general, en todos los actores que directa o indirectamente se relacionan con la institución.

Si las diferencias y convergencias son tenidas en cuenta en los procesos de planificación y de gestión, seguramente podrá contarse con el compromiso de todos y sacar adelante el Proyecto Educativo Institucional. La experiencia escolar construida a partir de la formulación e implementación del PEI en ambientes técnicos y democráticos, está demostrando que lo que se denomina «clima institucional» se mejora sustancialmente.

Ahora bien, el trazo de políticas institucionales consecuentes con los procesos de flexibilización, descentralización, participación y autonomía podrán pro-

ducir acciones más versátiles, oportunas, eficaces y eficientes. Por ejemplo, desde el papel formativo de la escuela se considera que los procesos direccionales en estructuras «planas» que garantizan la participación, se constituyen en escenarios que fomentan el liderazgo, la crítica, la iniciativa, la investigación, entre otras dimensiones humanas.

Ante estas demandas, hay una serie de interrogantes que deben formularse a las instituciones formadoras de maestros: ¿qué modelos organizacionales proyectan en sus estudiantes –futuros docentes–?, ¿con qué modelo de organización actúa cada una de las instituciones que forma educadores?, ¿qué competencias y estilos direccionales se forman en los futuros maestros o se perfeccionan en los actuales?

Por todo este entramado puede deducirse también, que el éxito de la gestión en el desarrollo institucional tiene que ver con todas aquellas acciones administrativas y operativas que hacen posible: primero, que se formule el Proyecto Educativo Institucional más consecuente con las posibilidades de desarrollo y segundo, que la institución avance hacia las metas expresadas en dicho proyecto. La percepción y la destreza para entender y operacionalizar los procesos en esta dinámica, permitirán tomar las decisiones más correctas y oportunas.

5. La interacción escuela-comunidad

Otra dimensión de actuación de la institución educativa rural o urbano-marginal, es el ámbito de la integración con la comunidad, para lo cual se debe tener respuesta a la pregunta sobre cómo la concibe como referente de actuación.

Nada más pobre que seguir pensando la comunidad, desde la escuela, como la sumatoria de los padres y madres de familia. Si se acepta que la institución educativa es un centro social muy importante, para la vereda o la localidad –para algunos casos el más importante–, se infiere que la comunidad a través de sus diferentes actores – políticos, administrativos, sociales, económicos, educativos–, está interesada en intervenir sobre ella. Por la tanto, para la escuela la comunidad es ese tejido social que la contextualiza en su dinámica, que en buena parte le da sentido y ante la cual debe pensarse y proyectarse.

Si se mira la comunidad como entorno y fuente de sentido, desde la idea de proyectar una educación articulada con el mundo de la vida cotidiana y de forma particular con el mundo productivo, ella misma se constituye en ámbito educativo y sus actores –por lo menos los más pertinentes según sus roles– en agentes educadores. Los diálogos entre saberes universales y saberes regionales se enriquecerán en la medida que, según la naturaleza de estos, sean

involucrados al proceso formativo a través de todos los agentes educadores que la misma comunidad ofrezca.

Desde los distintos ámbitos de demanda: económico, social, político, pedagógico, operativo, ya no es aceptable que la escuela trabaje al margen de la comunidad. Los sectores económicos, los trabajadores, las asociaciones civiles existentes en su entorno, reclaman estar presentes en las determinaciones o procesos institucionales, lo mismo, la escuela reclama la presencia de la comunidad en sus desarrollos.

Se infiere que una educación planificada y actuada en una relación productiva con la comunidad permite construir ese tejido que configura un escenario enriquecedor para formar en los niños, niñas y jóvenes la mentalidad que es capaz de relacionar el conocimiento universal con el conocimiento regional y de valorar las posibilidades de aplicación de estos en el mundo de la vida.

Una de las características que ha mantenido la escuela rural es su credibilidad y su posibilidad de liderazgo a nivel comunitario. La población rural generalmente ha estado dispuesta a colaborar con las realizaciones de la escuela y ha desarrollado sentido de pertenencia sobre ella. Estas son ventajas comparativas en la medida que el servicio educativo en lo rural puede hacerse de la mano con la comunidad.

En consecuencia, si se desea construir escenarios favorables para enriquecer el hecho educativo de acuerdo con las necesidades y expectativas de la comunidad y con sus proyecciones de desarrollo, la institución educativa a través de su equipo docente y administrativo deberá apoyarse en una fuerte fundamentación antropológica, sociológica y económica que haga posible la planificación de su actuación totalmente consecuente con el contexto. Seguramente, en la medida que se genere esta dialéctica se irá permitiendo la construcción de interpretaciones y estrategias propias para cada realidad y, de esta manera, se seguirá enriqueciendo esta relación haciendo posible el aprovechamiento de todas las potencialidades y posibilidades educativas que se puedan generar *in situ*.

La experiencia educativa de Postprimaria y ahora el modelo de Educación Media Rural, vienen implementado, en el marco del debate sobre el sentido de la escuela en relación a su vinculación con el sector productivo, una estrategia importante para este tipo de articulación a través de lo que se ha denominado como el Proyecto Pedagógico de Formación Productiva.



apítulo III

La formación del actor de desarrollo territorial

1. La dimensión espacial y territorial del ser humano en la formación del Educando.

«Prosaicamente –trabajando, fijándose objetivos prácticos, intentando sobrevivir– y poéticamente –cantando, soñando, gozando y amando, admirando–, habitamos la tierra».

E. Morín.

Asumir la condición humana como referente de formación, igualmente implica reconocer al ser en su condición *territorial*, en su necesidad de estar y, hasta cierto punto, pertenecer a un lugar que de alguna forma le permita tener algunas seguridades y, a la vez, movimientos relativamente libres o de confianza, en un espacio determinado, ya sea en el ámbito de lo público o de lo privado.

Es claro que la humanidad en su devenir va produciendo cambios y, dentro de estos, se van reconfigurando los escenarios y referentes de actuación; en esta dinámica la condición humana del ser territorial, igualmente se va modificando. No es lo mismo la condición de ser territorial en el mundo antiguo o medieval que en la época moderna; de la misma manera que no es igual la manifestación de esta condición entre personas que habitan escenarios rurales frente a quienes nacen y habitan en grandes urbes.

«Territorio es la categoría que contempla el espacio geográfico apropiado puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo de poder político. El territorio alude al espacio efectivamente usado, tasado o en reversa, resumen de las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza» (GUEREVICH, 2005, p. 47).

El mundo de hoy, caracterizado por BECK como el de la «sociedad de riesgo» con sus procesos de globalización, se convierte en un escenario que puede hacer sentir ese ser territorial de manera muy particular: en tanto la globalización, para muchos asuntos, hace invisibilizar el espíritu nacionalista es posible pensar, como correlato, que se podría fortalecer el sentido de pertenencia a lo local. Así pues, si el Estado nacional le abre sus puertas a la economía es posible suponer que las comunidades que no pueden anclarse en lo multinacional puedan buscar seguridades económicas en su organización territorial local y, si es posible, desde allí proyectarse a lo global. Algo así como lo planteado por BECK, de echar raíces en lo local y grandes alas en lo global.

Este fenómeno a finales del siglo pasado era advertido, de manera muy particular, por MICHEL SERRES en los siguientes términos:

«Cada individuo, antaño, defendía su parcela de tierra, era labrador a la vez que soldado, porque vivía en ella, y porque allí descansaban sus antepasados: el carro y el fusil, objetos-vínculos con el suelo, tenían el mismo sentido local que la tumba.(...) [hoy] la humanidad entera vuela como planean los astronautas: fuera de sus hábitáculos, pero unidos a ellos por todas las redes disponibles, por la suma de nuestras habilidades, del dinero, del trabajo y de las capacidades de todos, de manera que representan la actual condición humana altamente desarrollada» (1991, p.197).

En la configuración de la sociedad actual colombiana, que fluctúa entre la condición de existencia de «antaño» y la desarrollada, ha ocurrido que ese ser territorial se ha afectado por los procesos de violencia y despojo, que dieron lugar a grandes desplazamientos, en los cuales los individuos o las comunidades no solo perdieron sus bienes sino, también, esas seguridades espirituales o mentales que su territorio les proporcionaba. Justamente el concepto de raizal viene de raíz, por ende, persona raizal equivale a que tiene raíces en el territorio en donde nació y vive¹⁷. Por eso, desplazar violentamente al habitante de «su» territorio es de alguna manera, arrancarle de su corazón raíces que le ayudaban a sostener y alimentar su propia condición humana.

¹⁷ En Colombia suele llamarseles raizales a los pobladores históricos del archipiélago de San Andrés y providencia o a los pueblos negros que se configuraron en los palenques.

También es preocupante la manera como los individuos y comunidades desplazadas, sin una fundamentada comprensión de lo urbano se van vinculando a esas «redes sociales ciudadinas», desde imaginarios y relaciones sociales y efectivas rurales, generando procesos sociales y personales, que pueden oscilar entre comportamientos antisociales a comportamientos enteramente sumisos a la ideología de ese escenario urbano, impuesto¹⁸ a través de los medios masivos de comunicación, especialmente¹⁹.

Entonces, en la perspectiva de que el ser humano necesita comprenderse como ser territorial, le corresponde a la institución educativa brindarle a los educandos las posibilidades educativas para que, desde la niñez, se vaya reconociendo como tal, en las circunstancias históricas que le ha correspondido vivir. Incluso, hay planteamientos psicológicos o sociológicos que hacen extensiva esta noción a la identidad del mismo sujeto en sus ámbitos privados de existencia: mi territorio empieza en mi cuerpo y se extiende a mi cuarto y a mi casa; de ahí pasa a mi barrio (o vereda), mi ciudad (o pueblo), mi municipio o distrito, etc.; o sea, desde lo más íntimamente privado hasta lo más público.

En la perspectiva formativa que se viene planteando, podrá inferirse que la formación del ser territorial no es tarea de una área curricular –la Geografía– sino que a ella deben acudir las demás áreas, de tal forma que el educando logre una comprensión multidimensional de su realidad territorial haciendo consciente su «pertenencia» a ésta, en el marco del discernimiento en torno a lo que es lo público y privado y a las tensiones que se presentan estas dos nociones y realidades. Seguramente la geografía, la psicología, la ciencia natural, la economía –con su lenguaje matemático–, la sociología, tendrán mucho que decir al respecto.

«Estamos pensando en una enseñanza de las ciencias sociales que tienda a un compromiso de reciprocidad con un conjunto amplio de saberes y experiencias, de responsabilidades, con la intención de tender a la construcción de una sociedad en la que sea posible articular proyectos personales y colectivos, y hacer un ejercicio más pleno de la palabra y la decisión. Así entonces, estamos perfilando una línea que comunica las prácticas escolares con un tipo de conocimiento compartido y abierto, tomado como un entramado de varios planos históricos, políticos y culturales. (...) Una geografía social, entonces, estaría dispuesta y disponible para tomar los principales

¹⁸ Esa imposición se hace de múltiples maneras hasta el punto que el individuo asume que su proceder alienado es la expresión de su propia libertad.

¹⁹ Hoy el Estado con su política de devolución de tierras, busca reinsertar a las comunidades desplazadas en sus territorios de origen, no solo buscando justicia sino desarrollos de equilibrio humano/territorial.

temas y problemas referidos a las nuevas configuraciones de la sociedad, los territorios y las culturas en la actualidad, atendiendo a su dinámica local-global» (Guerevich, 2005, P.6).

De esta manera, cuando se habla de la condición territorial del humano no se puede estar refiriendo a un individuo solitario, en un territorio determinado, sino al individuo dentro del conjunto de individuos que habitan dicho territorio; o sea, a la sociedad que de diversas formas configura el territorio y, a la vez, al mismo individuo. Por ende, esa condición de territorialidad de la sociedad es la que va definiendo las formas de relación entre las personas y su contexto natural/social/cultural, de manera consciente o inconsciente. Los desequilibrios que hoy se manifiestan en ese entorno parecen indicar que esa relación no ha sido consciente ya sea por ignorancia o por falta de ética de quienes tienen poder económico y político para intervenirla.

En estas circunstancias y devenir, el individuo va configurando la percepción espacial de su existir y, en esa medida, su manera de relacionarse con su entorno. Si es con respecto al entorno natural su actitud y proceder puede ser de dominio, explotación, sometimiento o de respeto, según su interés y ética; y si es con el entorno en su dimensión socio-cultural, la actitud y proceder puede darse en una delimitación trasgresora o respetuosa de la esfera de lo público y de lo privado, hasta donde va o hace llegar su espacio territorial.

«Entendemos al espacio geográfico como la categoría más abstracta, resumen y expresión de la relación sociedad-naturaleza. Es una noción utilizada para referirse al escenario de la vida y del trabajo de las sociedades, y engloba el conjunto de los procesos de reproducción, en sentido amplio, de las distintas sociedades del globo» (Guerevich, 2005, P.47).

Bajo estas perspectivas la institución educativa en su *sistema de organización del trabajo escolar* deberá responder también, a preguntas como:

- ¿De qué modo la institución educativa hace posible que el educando se reconozca con respecto a lugares o espacios?
- ¿De qué modo se establecen en los educandos conectores entre su existencia y los lugares donde vive?
- ¿Cómo se desarrolla en el educando la noción de pertenecer a un espacio o lugar?
- ¿Cuándo y cómo el educando va configurando la idea de pertenecer a un territorio?
- ¿De qué manera el educando va identificando su papel en el lugar de vida y en su territorio?
- ¿Con respecto al territorio como puede reconocer el educando su marco de actuación entre lo público y lo privado?

- ¿Cómo ir formando a lo largo de los niveles educativos al actor de desarrollo local y regional?
- ¿Cuál es el perfil que debe desarrollar el educando en tanto actor potencial de desarrollo local?
- ¿Cómo lograr que el educando establezca conectores entre su condición de ser territorial y las demás dimensiones humanas?
- ¿Cómo lograr que el educando comprenda el marco de su actuación en esa dialéctica que se establece entre territorio, estado y nación?

2. La dimensión social y política del ser humano en la formación del Educando

«Construir una sociedad democrática que una al individuo con el grupo, sin negar ni disminuir ninguno de los dos polos, individuo y grupo social, implica proponer la estructura de razón – no razón. La no razón (el deseo, la pasión, la capacidad creadora, etc.) acentúa la individualidad; la razón (el orden productivo, el orden político) afirma la sociedad»

Darío Botero.

«La democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no podría formar ciudadanos demócratas».

C. Freinet.

En la medida que se avanza en el análisis de la condición humana para proyectar una educación con calidad, la cuestión del *ser humano* se va complejizando tanto en lo objetivo como en la base conceptual que hace posible su comprensión y, en esa medida, se complejizan también los desafíos formativos.

El hecho de pertenecer a un territorio también significa pertenecer a un grupo social particular y a una sociedad en general; por tanto, es tarea de la escuela reconocer a cada niño, niña o joven como sujeto de pensamiento y actuación, condicionado de muchas formas, por cada uno de los grupos sociales a los que va perteneciendo. La familia, la comunidad y la sociedad en general, desde el nacimiento²⁰ le ha ido organizando a cada quien, de alguna manera, su mente; le ha ido orientando la formación de sus sentimientos; le ha enseñado

²⁰ Según muchos planteamientos de la Psicología este proceso se inicia en el vientre de la madre.

a mirar lo que ve, a oír lo que oye, a sentir lo que siente, a gustar lo que le gusta; etc. Son seres que llegan a la escuela y avanzan en la misma, a partir de las motivaciones culturales que el grupo social les ha inculcado, sus saberes, sus lógicas, sus actitudes, sus intereses, etc.

En consecuencia, si la sociedad va a la escuela a través de cada escolar y este es, a la vez, pensamiento individual y pensamiento social, no sería consecuente que la escuela organizara el aprendizaje manteniendo la idea según la cual el aprendizaje de cada disciplina científica o humanística se desarrolla a partir de sus propias lógicas y lenguajes, y no desde las lógicas y lenguajes de los educandos, también. Por lo tanto, si es válido que la escuela interviene en el proceso formativo a partir de la presencia del pensamiento y el sentimiento social, no sería correcto desarrollar un trabajo escolar con un discurso hegemónico y homogeneizante, ya que la sociedad es plural y, a veces, multicultural.

Este supuesto implica que la institución educativa, para la planeación e implementación de su *trabajo escolar*, debería tener respuestas claras y compartidas por sus docentes y directivos, a interrogantes como: ¿de qué modo entiende la institución educativa la sociedad que le da sentido(s) al ser de sus educandos en lo que son, en lo que sienten y en lo que hacen o pueden hacer? O, como lo plantea MORIN, «¿cómo podemos pensar objetivamente en un fenómeno que envuelve y teje nuestra subjetividad, una realidad que es, por sí misma, sociocéntrica?»²¹.

«En último término, ¿qué es una sociedad? Un conjunto de interacciones económicas, físicas, culturales etc. que forman un sistema que, a su vez, comporta sus aparatos de mando/control, en manos del primer jefe de Estado, y que retroactúan sobre las interacciones de las que dependen su existencia. Así evidentemente, la existencia del estado depende de los ciudadanos cuya existencia depende de la del Estado» (MORIN, 2000, P. 84).

Puede colegirse, entonces, que como esa sociedad y cultura está en la mente y en el espíritu de cada educando los procesos pedagógicos orientados a formar el ser social y político de los educandos, no podría realizarse al margen de la realidad social y política de los mismos. En consecuencia, el desafío educativo no es la imposición de un saber o discurso político en la cabeza de unos estudiantes pasivos sino, más bien, lograr que ellos vayan desarrollando un diálogo comprensivo, reflexivo y proactivo entre sus perspectivas de ver el mundo social y político, con los saberes universales determinados

curricularmente bajo las orientaciones y el acompañamiento pedagógico de los docentes.

Para lograr que los educandos reconozcan y desarrollen su dimensión sociopolítica se requiere, como es lógico, un proceder pedagógico particular que exige, tanto a la institución como a cada docente, la identificación de esas lógicas que emplean para «regular» su comportamiento social y sus procedimientos, de tal forma que se pueda avanzar, a partir de ellas, hacia una formación ciudadana de acuerdo con las normas y la ética vigente. Por su parte, este conocimiento será un referente más para proyectar el enfoque pedagógico institucional y las estrategias y procedimientos con los cuales la escuela puede garantizar la formación pertinente en un determinado contexto sociocultural.

Así pues, la institución educativa estaría asumiendo que la sociedad que está presente en la mente y en los sentimientos de cada educando y en sus procesos de convivencia, escolar, social y cultural, no corresponde a una sumatoria de individuos sino a un entramado de relaciones y tensiones entre esas personas que, a la vez, configuran sus propias relaciones con los demás, con la cultura y consigo mismo, orientadas por imaginarios, tradiciones, normas o a las lógicas de libertad/control establecidas socialmente, ya sea de manera implícita o explícita. Esto se viene aceptando desde cuando VIGOTSKY planteó la necesidad de pensar la pedagogía a partir del reconocimiento del niño, niña o joven como ser social/histórico-cultural, cuya consciencia individual se configura desde la conciencia social, es decir, desde su cultura.

«El desarrollo cultural del niño solo puede ser comprendido como un proceso vivo de desarrollo, de formación, de lucha y, en ese sentido, debe ser objeto de un verdadero estudio científico. Al mismo tiempo ha de introducirse en la historia del desarrollo infantil el concepto de conflicto, es decir de contradicción o choque entre lo natural e histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social» (Vygotski, 2000, p. 303).

Ahora bien, el hecho de que cada persona deba vivir en sociedad, como Aristóteles lo señaló, por antonomasia lo hace un *ser político*. Por lo tanto, no es fortuito juntar la dimensión social y la política en el estudio del entramado humano para, a su vez, ponerlas en relación con las demás dimensiones y así enriquecer la comprensión de todo ese entramado.

La dimensión política, podría decirse, es el ámbito de comprensión de la actuación ciudadana del individuo y, por ende, del proceder en tanto ser social. Es por ello que los hombres y mujeres, desde sus orígenes y a través de la historia, han establecido formas de organización social y reglas de convivencia que, con el tiempo, se fueron reconociendo como modelos políticos y leyes

21 Morin E.(2000) *Sociología*, Tecnos, Madrid, P. 84

de regulación de la vida social, respectivamente. A su vez, estos modelos se fueron configurando obedeciendo fundamentalmente a unas lógicas históricas de organización socio-económica. Justamente Colombia asumió, en este escenario, la *Democracia* como modelo de organización sociopolítica.

La *democracia*, se entiende, debe garantizar el ejercicio del poder como producto del razonar político de los actores sociales y de su participación, en libertad, para elegir a sus gobernantes o postularse como tal. El problema que puede presentar este modelo político es que al delegar la posibilidad de elegir a ciudadanos que no hacen uso de dicho razonar, y que estos pueden ser mayoría, suele suceder que se derrota la misma racionalidad política en las urnas y, en nombre de la democracia, se legitiman gobiernos poco eficientes y éticos, con sus ya sabidas consecuencias en el poco avance de la justicia, la equidad social y la civilidad de un pueblo. De ahí la importancia de formar en la institución educativa el razonar político, de tal forma que cuando los educandos egresen de la educación media y lleguen a la mayoría de edad, cuenten con los argumentos para ser libres en la toma de decisiones políticas y, en esa medida, nutran el desarrollo de la auténtica democracia, ya sea como gobernados o gobernantes.

En este orden de ideas, para que la institución educativa haga posible que el educando forme su dimensión política, en tanto ser humano, en su *sistema de trabajo escolar* deberá contar con respuestas claras a interrogantes como:

- ✓ ¿De qué modo entiende la institución educativa la democracia como modelo político en general y modelo político colombiano?
- ✓ ¿De qué modo entienden los educandos la democracia a partir de las formas como la entienden las personas en sus ámbitos culturales?
- ✓ ¿Qué nociones de democracia deben converger en la cultura institucional para orientar la formación de la dimensión política de los educandos?
- ✓ ¿Qué estrategias pedagógicas deben asumirse para que el educando forme la dimensión política en el marco del fortalecimiento de la democracia como modo ideal de convivencia?
- ✓ ¿Qué argumentos deben confluir para hacer sustentable cada una de las decisiones políticas que se deben asumir en la vida democrática?

3. La formación del modo de pensar productivo del actor rural

Una de las tantas causas de emigración del campo a la ciudad se encuentra en las aulas escolares y, mas específicamente, en el discurso pedagógico que históricamente han vehiculado rectores y docentes, en el marco de la política educativa hegemoneizante, de hacerles ver o creer a los educandos que su destino se encuentra en el empleo, tal como se asume en lo urbano; creando un ambiente subjetivo –colectivo- que, por una parte, entra a chocar con la cultura y la mentalidad productiva independiente de las familias campesinas y, por otra, engeuece la mirada de las nuevas generaciones en torno a las posibilidades que pueden abrirse en su entorno rural con respecto a la formulación de proyectos de vida, esterilizando en gran parte el pensamiento productivo inherente a su cultura.

Como se sabe, el destino del ser humano, en últimas, es convertirse en productor de su propia vida ya sea que lo haga de manera individual o colectiva, por iniciativa privada o pública, en el mundo de lo tangible o lo intangible. En la medida de la evolución histórica, la humanidad ha multiplicado exponencialmente su producción material gracias a que también ha multiplicado la producción inmaterial o su pensamieto; es más, debido a la producción de conocimiento también amplía constantemente sus libertades y condiciones objetivas de existencia.

Por ello la noción de pensamiento productivo no es nueva, viene desde la antigüedad griega. Aristóteles en *Ética Nicomaquea* lo reseña en el siguiente texto:

«El pensamiento, por sí mismo, nada mueve, sino solo el pensamiento dirigido a un fin y que es práctico. Este es también el principio del *pensamiento productivo*, porque todo el que hace algo lo hace en vista del algún fin, por más que el producto mismo no sea un fin absoluto, sino solo un fin en una relación particular y de una relación particular» (Aristóteles, 1990, p.133).

Esta noción, hace un siglo, la toma la Gestalt para diferenciar el pensamiento repetitivo del pensamiento que produce nuevas maneras de percibir y pensar, que llevado a la educación significaría, no una educación que solo se encausa en la reproducción de la cultura o en el mantenimiento de los saberes existentes sino, también, a la producción de nuevos saberes.

«El pensamiento reproductivo sería aquel que consiste simplemente en aplicar destrezas o conocimientos adquiridos con anterioridad a situaciones nuevas. Así, por ejemplo, todos hemos aprendido a aplicar de modo reproductivo la ecuación del “binomio de Newton” para hallar

el cuadrado de una suma: $(a+b)^2 = (a^2+b^2+2ab)$. En cambio, el pensamiento productivo sería aquel que implicaría el descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual con respecto a un problema, una comprensión real del mismo» (Fallas Vargas, 2008, p. 3).

Más adelante el psicoanálisis retoma la noción del pensamiento productivo en el contexto del reconocimiento de la capacidad que tiene el ser de hacer uso productivo de sus potencialidades; por ejemplo, el amor productivo, el pensamiento productivo, la libertad productiva, etc. ERICK FROMM nos dice que para comprender el pensamiento productivo hay que diferenciar la inteligencia de la razón, ubicando la primera en el plano instrumental de la acción del pensamiento en función de objetivos y metas y la segunda en el plano de la acción del descubrimiento de las esencias de las cosas, «sus relaciones ocultas y sus significados profundos: su razón».

«El sujeto, en el pensamiento productivo, no es indiferente a su objeto, sino que este le concierne y le afecta. No se experimenta al objeto como algo muerto o separado de sí mismo y de la vida de uno; al contrario, el sujeto está inmensamente interesado en su objeto, y cuanto más íntima sea esa relación con él cuanto más fecundo es su pensamiento. Es esta misma relación entre él y su objeto que en primera instancia estimula su pensamiento. (...) El pensador, en el proceso del pensamiento productivo, es motivado por su interés por el objeto, es afectado por él y reacciona frente a él. Pero el pensamiento productivo se interesa también por la objetividad, por su capacidad de ver al objeto tal como es y no como desea que fuere» (FROMM, 1977, p. 117-118).

A finales del siglo pasado y comienzos del presente la noción de pensamiento productivo se desarrolla por varias vías, pero aquí nos interesa reseñar su evolución en la perspectiva de la filosofía antropológica. El reconocimiento definitivo de que el hombre, mediante su proceso evolutivo, es el único ser que terminó produciendo su propia vida permite afirmar que tiene la exigencia de configurar un pensamiento para producirla, de algún modo.

«Si definimos inteligencia como una aptitud estratégica general, que permite tratar y resolver problemas particulares y diversos en situaciones de complejidad, la inteligencia es [...] una cualidad anterior a la especie humana. Pájaros y mamíferos dan testimonio de un arte estratégico individual que comporta la astucia, la utilización de la oportunidad, la capacidad de corregir los errores, la aptitud para aprender, cualidades todas que, reunidas en un haz, constituyen la inteligencia. La mente humana desarrolla estas formas de inteligencia en dominios nuevos y crea otras nuevas. Estas van a emplearse en lo particular en la praxis (actividad transformadora y productora),

la *téchne* (actividad productora de artefactos), la *teoría* (conocimiento contemplativo o especulativo). La inteligencia propia de la mente humana se alza a nivel de pensamiento y de la consciencia, que también necesitan el ejercicio de la inteligencia» (MORIN, 2003, p. 43-44).

En la acción que deviene del entramado entre mente, cerebro, lenguaje y cultura se va configurando el pensamiento que produce la propia condición de existencia humana: los satisfactores de necesidades, las ideas, el sentido de las acciones, los conocimientos, etc., generando un diálogo permanente entre los problemas y desafíos de vida, que van emergiendo, con la acción cerebral, mental y manual que produce soluciones o alternativas de proceder.

Si bien en algunos momentos de su historia apareció como necesidad más visible la producción de ciertos bienes materiales o la misma producción industrial, hoy aparece como exigencia fundamental del desarrollo humano la producción de conocimiento. Justamente esto es lo que está marcando la diferencia entre los países que aceleran su desarrollo y bienestar, y quienes lo mantienen con un bajo ritmo de aceleración. ¿Pero cómo se logra que un país se vuelva productor de conocimiento?

Podría inferirse que mientras un país no cultive en las nuevas generaciones el espíritu explorador, creativo, crítico e investigativo, así tenga recursos para invertirlo a la investigación científica, difícilmente podrá avanzar en este campo. Y como las nuevas generaciones se forman en la institución educativa, aquí también se debe hacer suficiente inversión para formar dicho espíritu.

Justamente en el deseo de ir atendiendo este desafío surge el enfoque de formación con aprendizajes productivos, el cual busca que en la institución educativa se establezcan las condiciones curriculares para que el educando vaya desarrollando dicho espíritu y, a la vez, modos de pensar alternativas productivas. A partir de esto, tal como se expone más adelante, la idea es que el educando a lo largo de la educación básica, media y superior logre configurar su pensamiento productivo.

Este propósito significa, de igual manera, que el educando incorpore a su racionalidad el pensamiento planificador. Ubicarse en el tiempo, en el espacio, en la dinámica económica, social, tecnológica, cultural y científica es una exigencia para situarse inteligente y estratégicamente en los escenarios cambiantes de los nuevos tiempos. El trabajo pedagógico en y a partir de los escenarios reales y virtuales le permitirá al educando prepararse para actuar propositivamente en contexto.

En el desarrollo del pensamiento productivo el trabajo por proyectos pedagógicos, en general, y proyectos pedagógicos productivos –PPP– en particular,

está resultando una buena estrategia en la medida que el educando aprende a planificar, investigar, hacer estudios de factibilidad, proponer, tomar decisiones y proceder. Ahora bien, los PPP ubicados en la educación básica y media pueden estar dirigidos a ese abanico de posibilidades de producción que la humanidad ha generado o que desde el trabajo escolar se pueda incrementar; pero en la educación superior el ideal es que mediante la investigación científica, filosófica, humanista, deportista, artística, entre otras, el pensamiento empiece a producir conocimiento o nuevas expresiones artísticas, según el caso.

4. La formación para la convivencia

Uno de los pilares en los cuales se soporta la educación moderna es el de la formación para la convivencia. La institución educativa como entidad responsable en buena parte, del proceso de socialización debe tener una propuesta clara para cumplir con esta misión que esté anclada en una fundamentación racional de los valores individuales y sociales, en la apropiación de las normas existentes y en una cultura crítica frente a los problemas de interacción social. Tarea para lo cual, la escuela requiere en el orden del replanteamiento del currículo, incorporar la formación ético-política en el marco de la discusión sobre los nuevos paradigmas y procedimientos con los cuales se pretende una forma de convivir que haga viable el desarrollo de valores como la dignidad, la igualdad, la autonomía, el respeto, la solidaridad, entre otros.

En la segunda década del tercer milenio, en el escenario del mundo actual se presentan situaciones de gran trascendencia para todos y cada uno, ya sea como individuos, como sociedad o como parte del planeta que habitamos. En el ámbito de lo individual fácilmente se presentan rupturas de certidumbres que se habían empoderado del pensamiento humano durante cierto tiempo, con algunas de las cuales se dio la formación de las nuevas generaciones a través de la familia y la escuela; en el ámbito de la sociedad se asiste a quiebres de esa estructura social y geopolítica mundial, determinada por procesos históricos del siglo anterior, y en la condición de seres planetarios se observa el rompimiento, cada vez de forma más dramática, de la relación humana con la naturaleza. En este escenario el ser autónomo que identificó la propuesta de la modernidad aún no se reconoce; el contrato social fundado en la equidad, la justicia y la libertad sigue siendo una ilusión y el contrato racional con la naturaleza parece ser sólo una quimera.

En el ámbito geopolítico América Latina se encuentra ante una apertura económica que coloca a estos países al vaivén de las estrategias de mercado de las grandes multinacionales; ante un modelo neoliberal que sitúa a individuos

y comunidades en una condición desventajosa frente a la «mano invisible del mercado» y ante el fenómeno de prácticas corruptas en la administración pública que pone en evidencia también, otro trasfondo de los problemas de violencia e intolerancia que se han vivido históricamente.

Así las cosas, las circunstancias que sirven de insumo, contexto y motivos del Proyecto Educativo Institucional —económicas, sociales, políticas, entre otras— son bien complejas y, a veces, un tanto extrañas. Pero, a pesar de ellas o quizás permitiéndole a la sociedad y a los Estados, volver los ojos sobre la educación, ya no con la vieja mirada del desarrollismo o con el espejismo del escalonamiento social ni desde la perspectiva de la educación para el empleo, sino con la mirada que permite ver y proyectar la educación como la mejor alternativa que tiene la humanidad para crear las condiciones necesarias que hacen posible la vida y, especialmente, la vida digna.

Frente a este escenario y con la nueva mirada, le corresponde a la institución educativa viabilizar la construcción de propuestas políticas que brinden soluciones a los grandes problemas mediante la formación de hombres y mujeres que logren la autonomía y las competencias ciudadanas necesarias para la construcción de sus propósitos y de sus sueños, en sus propios escenarios y en el marco de sus posibilidades, «la política como particularidad del espíritu que incide en la totalidad social, se enfrenta al mundo de la vida como totalidad del espíritu que tiene que ver con la particularidad social» (Botero, 1995, p.144).

Educar para el desarrollo del conocimiento, educar para el trabajo y educar para la convivencia, parece ser las tareas más acuciosas que los nuevos tiempos le están imponiendo a la escuela. Seguramente, para un lector desprevenido, estas tareas podrían aparecer poco novedosas; pero, si estas se sitúan en el contexto de significación que brindan nuevos paradigmas filosóficos, científicos y educativos y en el contexto de los nuevos escenarios de vida, la cuestión resulta bien distinta, puesto que no se trata de seguir «formando» en el orden de lo informativo, en el aquí y en el ahora, sino, además, formar en la dimensión del futuro, tomando lo indeterminado y la incertidumbre como insumos de la planificación y construcción de nuevas propuestas de sentido y de acción, en el marco de nuevas formas de globalización.

«Nuestros contemporáneos experimentan una situación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren... () la educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades» (DELORS, 1996, p.18).

Planteamientos como estos vienen redimensionando el papel de la institución educativa en todos los ámbitos de su acción y, por lo tanto, el de sus actores. Hoy, en procura de una mejor convivencia se hace necesario someter a juicio racional desde el ejercicio mismo de la construcción de autonomía y desde lo que KANT llamó uso público de la razón, a los conocimientos, pensamientos, paradigmas, prácticas profesionales, creencias, actitudes, entre otros asuntos, con los que hemos venido actuando en el mundo, para volver a pensarnos, para volver a pensar el otro, para volver a pensar el mundo, para superar las cegueras que han permitido legitimar discursos dogmáticos, autoritarismos, falsos paradigmas, algunas tradiciones culturales, la misma pobreza o cualquier otra condición miserable de existencia. Igualmente, es importante revisar todos aquellos componentes culturales que surcan el tiempo como elementos de continuidad, que de alguna forma le dan cierto sentido de trascendencia a las acciones humanas, con el propósito de saber qué tendencias orientan el devenir de la convivencia y así, poder asumir la mejor comprensión de las estrategias que hacen posible la construcción de una forma de vivir en comunidad más racional, en el marco de la mayor dignidad posible.

Para posibilitar este proceso y lograr la nueva forma de pensar, las sociedades y los Estados tienen un gran compromiso: asumir la institución educativa como escenario real de formación para la democracia. Las grandes conferencias mundiales sobre educación, generalmente auspiciadas por la UNESCO, consideran que para la construcción de una mejor condición de existencia, el cambio de mentalidad de las instituciones escolares y gubernamentales, de los maestros y de las comunidades educativas es fundamental. Como se ha dicho, este cambio solo se logra en la medida que se pueda convertir inteligente y sistemáticamente a la escuela en un escenario de cambio y para el cambio, en el orden de la construcción participativa y en un ambiente de convivencia productiva.

Y si esto es así, los determinismos económicos, sociales, ideológicos, culturales y de todo tipo, no tienen cabida en una renovada institución educativa, llámese Jardín, Escuela, Colegio, Instituto, Universidad. Las tiranías, los autoritarismos y las verdades reveladas y absolutas como referentes o estilos de administración, no son caminos para crear los escenarios educativos que hacen viable la formación de un ciudadano o ciudadana autónoma que actúa socialmente de manera responsable, en sana convivencia y en democracia.

En este sentido, la institución educativa debe ser por excelencia el escenario para el análisis crítico de la sociedad, del individuo y del conocimiento, como estrategia que elimina el uso dogmático y antidemocrático del mismo conocimiento.

«Es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer» (Morin 1999c).

Se infiere entonces, que la institución escolar debe garantizar a los integrantes de la comunidad educativa las mejores posibilidades de acceso al conocimiento y las mejores posibilidades para su crítica y producción. Sólo si se atienden estas demandas podrá la escuela, además, formar para la investigación, para potenciar en los jóvenes nuevos horizontes de razón en el orden de la ciencia, la filosofía, el arte y los valores, que les permita situarse conscientemente en sus tiempos y espacios, en ambientes de convivencia y democracia.

Convivencia democrática

Y, ¿cómo se construye una convivencia democrática que haga posible el acceso al conocimiento y a la producción de este y que, a su vez, convierta la institución educativa en el medio social por excelencia para mejorar las condiciones de vida de los individuos, de la sociedad y del planeta? Parece existir consenso en el ámbito académico, que esto se logrará cuando la escuela se transforme en ámbito de ejercicio de la democracia, cuando la escuela hable con y desde el conocimiento del conocimiento, cuando la sociedad hable por la escuela y desde la escuela y cuando la escuela hable desde la sociedad y por la sociedad. Es decir, cuando la escuela, como institución que aprende en la medida que enseña, sea parte propositiva y activa de la dinámica del tejido intelectual y del tejido social. Por estas vías será viable que la educación intervenga, dentro de sus competencias, en la transformación permanente y consecuente de las comunidades.

Y, ¿se tienen las instituciones educativas, las entidades gubernamentales, los maestros y las comunidades educativas con la disponibilidad y la formación necesaria para cumplir con esta misión? La escuela, desde perspectivas modernas o posmodernas, aún no ha asumido la formación política del ciudadano y mucho menos otras entidades, a pesar de mandatos constitucionales o de ley que exigen esta formación. Generalmente, los sistemas educativos de la mayoría de nuestros países, no han proporcionado una formación política. En Colombia, tanto las ideologías políticas que se conformaron históricamente, como la fragmentación del conocimiento que se generó en la escuela bajo el instrumentalismo curricular, no han permitido asumir académicamente la formación política, desde el campo de la teoría social y la filosofía. El saber político fue prácticamente excluido de la Institución educativa bajo la consideración de que la escuela no debía entrometerse en estos asuntos ya que ellos

se inscribían solo en el ámbito de la militancia en partidos políticos y como correlato, en la administración del Estado.

Los intentos hechos en el país tratando de atender esta demanda, se han orientado a la incorporación de una asignatura más, en el marco de una larga lista del plan de estudios y programando algunas prácticas electorales dirigidas a la elección de candidatos para el desempeño de algunas funciones del gobierno institucional. Los maestros y maestras, formados en esos esquemas curriculares que no brindaron formación política, se ven obligados a asumir estas responsabilidades desde la improvisación o con el sentido común, que generalmente está «ilustrado» por las llamadas prácticas políticas que se ejercen en los procesos electorales del Estado. En estas condiciones, las prácticas democráticas –o llamadas democráticas– que se ejercen en las instituciones educativas y que se hacen bajo supuestos criterios de aprendizaje de la democracia, terminan siendo en muchos casos, la cosificación de lo que precisamente niega la racionalidad democrática.

Como consecuencia de esta falencia en los procesos educativos, no es fortuito encontrar que en varios espacios del sistema en donde precisamente se tiene la misión de orientar y formar para la democracia, como la institución educativa o diferentes órganos o instancias de gobierno, se desarrollen prácticas totalmente ajenas a lo que conceptualmente se conoce por democracia, tales como el clientelismo, la manipulación, el autoritarismo, el soborno, el engaño, entre otras.

Así pues, mientras no se de una transformación sustancial de la institución educativa, consecuente con las nuevas visiones de democracia y desarrollo social, difícilmente la institución educativa será un factor importante para la configuración de una sociedad verdaderamente democrática.

«De nada sirve decirle vuela a quien no tiene alas, ya que no se conseguirá con exhortaciones que se eleve dos palmos del suelo; lo que hay que hacer es, cuando sea posible, desarrollar, ejercitar y fortalecer los elementos impulsores de su espíritu y entonces, sin necesidad de que se le exhorte, no querrá ni podrá hacer otra cosa que volar» (OROZCO, 1989, p.83).

En estas condiciones de posibilidad, la formación ciudadana en términos de racionalidad política es una tarea larga y seguramente penosa; pero la responsabilidad y el compromiso con una educación de calidad invitan a asumirla, si se quiere superar esa condición de minoría de edad que ya KANT, en 1784, advertía refiriéndose a las sociedades premodernas:

«La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo... también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores... Los tutores, que tan bondadosamente

se han arrogado este oficio, cuidan muy bien que la gran mayoría de los hombres considere el paso de la emancipación, (se está refiriendo a la emancipación mental) además de muy difícil, en extremo peligroso» (KANT, 1994, p.25).

Aquí no se trata de culpar a docentes, rectores o gobernantes. Se trata de asumir críticamente la problemática de no contar en la escuela con una cultura política y, por lo tanto, de no contar con una formación ciudadana en el amplio espectro teórico del concepto y en las mejores prácticas que de éste se derivan. Pero a la vez, de motivar a la comunidad educativa y a la sociedad en general, para que se reconozca y se posibilite en los currículos la formación política como elemento vital en la construcción de un mundo mejor, de un mundo cada vez más democrático.

El estudio y análisis crítico sobre la democracia es uno de los caminos más apropiados para diseñar la acción formativa de la escuela en esta dimensión humana. Conceptos como los expresados por el sociólogo mexicano, ATILIO A. BARÓN (1995), ayudan a desarrollar esta tarea:

«Sucede que una cosa es concebir la democracia como un método para la formulación y toma de decisiones en el ámbito estatal; y otra cosa bien distinta imaginarla como una forma de vida, como un modo cotidiano de relación entre los hombres y mujeres que orienta el conjunto de las actividades de una comunidad. Estoy aludiendo al contraste entre una democracia gobernada y una democracia gobernante es decir, genuina» (Barón, 1995, p.119).

En la medida que se profundiza en la escuela la cuestión de la formación para la convivencia, se deberá hablar de formación política, de formación ciudadana y de formación para la democracia; tres nociones que se colocan en el escenario del debate: ¿Son tres nociones distintas? ¿Qué es formar para la convivencia? ¿Qué es formar en valores? ¿Qué es formar ciudadanos? ¿Qué es formar para la democracia? He aquí, más preguntas y más problemas que deben ser dilucidados para desarrollar una formación ciudadana, una formación integral.

5. La formación de agentes o actores para el desarrollo territorial local

En las últimas décadas, tanto en el ámbito teórico como en el político, se ha venido fortaleciendo la idea de considerar el espacio territorial en el que viven las poblaciones, como el escenario en donde fluye la compleja dinámica de los procesos inherentes a las intenciones y acciones que emprenden las

personas y los colectivos humanos, en procura de mejorar sus condiciones de vida. Procesos en donde cada espacio, elemento, factor o actor, de alguna manera interactúa con los demás espacios, elementos, factores y actores de modo particular o en la dinámica del todo.

Con este modo de abordar la cuestión se pretende superar la vieja concepción según la cual el territorio era visto como un agregado de lugares, factores, actores, entre otros, que pueden tener existencia propia de manera independiente; supuesto con el cual se han realizado muchas intervenciones políticas, que por sus limitaciones a nivel de planificación, han conllevado efectos contradictorios a los mismos propósitos que las han inspirado o justificado. Generalmente los efectos negativos se han expresado en serios desequilibrios a nivel de equidad socioeconómica o del ecosistema.

A nivel teórico parece existir hoy un consenso en torno a considerar que la noción de «desarrollo humano a partir de lo local» se constituye en una herramienta conceptual fundamental para pensar y planificar los procesos de mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y los colectivos humanos, en su sitio. Por lo tanto aquí el «desarrollo» podría entenderse como la conquista permanente de un mayor bienestar individual y colectivo en el ámbito de un determinado territorio.

Operacionalmente, entonces, el desarrollo local se concretaría cuando en dicho territorio se logren poner en «sintonía» todos los elementos y procesos constitutivos de las dinámicas humanas generadas, de tal forma que los actores del mismo se sientan incluidos en las condiciones de un buen vivir. Los elementos y procesos económicos, políticos, sociales, culturales, educativos, etc., deberán converger en torno a propósitos colectivos o comunes. En consecuencia, la planificación del desarrollo deberá atender la complejidad de esta dinámica.

Planteadas así la cuestión, en principio se visibilizan dos condiciones necesarias para hacer posible este desafío: la identificación consensual de convergencias o intereses comunes entre las personas que habitan el territorio para proyectar alternativas de desarrollo y la presencia de sujetos formados para construir acuerdos razonables. Seguramente, lograr estas convergencias en escenarios macro, resulta casi imposible, mientras que proyectarlas en escenarios más reducidos, con sujetos formados para hacerlo, puede resultar viable. Seguramente por ello, la noción de desarrollo local resulta atractiva y productiva.

Ahora bien, si esta noción se convirtiera en horizonte de razón para pensar y proyectar el desarrollo, le corresponde a la escuela asumir la comprensión de este escenario en todas sus implicaciones, en tanto ella participa de manera

significativa en la formación del «ser social y productor» cuyo escenario de actuación es justamente, su territorio o su localidad, así el siglo XXI contextualice al individuo en la llamada «aldea planetaria».

Entonces, si el desarrollo local tiene que ver con convergencias de propuestas de los ciudadanos en torno a la generación de condiciones de posibilidad para alcanzar mayor bienestar individual y colectivo, es decir, propuestas y acuerdos de sujetos formados para concebirlos y proyectarlos ya sea como iniciativa privada o como política pública, es fundamental abordar la siguiente pregunta: ¿se cuenta en nuestro medio con los sujetos territoriales formados para participar activa y propositivamente, en la configuración permanente del escenario local?

Si se hiciera un análisis riguroso de los currículos y el sentido del trabajo de las instituciones educativas del país en torno a la formación de sujetos territoriales, seguramente podría mostrarse que desde el trabajo escolar poco se precisa la formación de este sujeto, en tanto los propósitos tradicionales han estado más inscritos en la formación de la inteligencia disciplinar a nivel básico, medio y profesional. Por otra parte, si se analizan las dificultades presentadas en el proceso de descentralización, que viene adelantando el país desde los años ochenta del siglo que pasó, podrá inferirse que estas han obedecido en buena parte a la ausencia de agentes de cambio en los municipios; de personas o colectivos formados para generar proyectos de desarrollo y para sacarlos adelante; esto es, de sujetos capaces de proyectar y concertar, desde propósitos comunes y alternativas viables, planes y programas que garanticen el desarrollo humano en su territorio.

Se infiere entonces que los ciudadanos, en tanto seres sociales, deberían ser formados igualmente como seres territoriales; seres que se piensan como actores de desarrollo de un territorio, de un colectivo humano, de una localidad, como protagonistas de su propia historia. Y si esto es así ¿Qué papel debe jugar la escuela? la respuesta parece obvia: brindarle las condiciones pedagógicas para que se forme como tal. No obstante, este desafío en su complejidad, parece estar ausente de muchas instituciones educativas y, por ende, de sus prácticas pedagógicas. Si bien el tema se asume en algunos currículos, generalmente no se plantea con el fin de atender esta formación.

Así como en el mundo real, los procesos económicos se orientan por un camino, los sociales por otro, los ambientales por otro, etc., igualmente los procesos educacionales institucionales, muchas veces están tratados de la misma forma: a la geografía le corresponde estudiar el territorio, a las matemáticas los números, a la historia el pasado, a las ciencias naturales los fenómenos naturales, etc.; pero no le corresponde a las matemáticas comprender desde esta

disciplina las dinámicas productivas en el territorio, a las ciencias naturales las ventajas comparativas de los recursos naturales para el desarrollo de las personas y colectivos en el territorio; lo mismo podría estar pasando con la historia, el arte, la filosofía, el lenguaje, etc.

Esta perspectiva de trabajo curricular, es obvio, no ha desarrollado formas de pensar, sentir y actuar que pongan a dialogar creativa y productivamente niño, niña o joven con su territorio. Más bien, desde la escuela se ha reproducido esa ideología que se empezó a generar a mediados del siglo pasado según la cual el mejor camino que podía emprender un niño, niña o joven, ubicado en el campo, en población pequeña o, incluso, en una ciudad mediana, era desplazarse del territorio hacia una ciudad grande como única alternativa para conquistar una vida mejor²². Por su parte, en las grandes ciudades y en ciertos estratos, se promovió la idea de emigrar a los países desarrollados.

Esta ideología o «imaginario colectivo encausado», no modificado en varias décadas, fue colocando el discurso y las prácticas pedagógicas en una situación de desfase histórico frente a los desafíos generados por la nueva época que se ha ido configurando en las últimas décadas. Por ello hoy se le reclama a la institución educativa que entre a revisar su papel en este nuevo escenario; si los referentes curriculares mantienen su vigencia; si las metas son las mismas del siglo pasado; si el sistema de trabajo escolar es el conveniente para formar a los jóvenes de hoy, entre otros asuntos.

El reto de todas las instituciones educativas es formular los enfoques, estrategias y procedimientos con los cuales logren que los educandos desarrollen los modos de pensar necesarios para situarse inteligentemente en el mundo que les corresponde vivir. Así la institución educativa estaría convirtiéndose en un verdadero factor de desarrollo, en tanto asume la formación de los sujetos territoriales que asumirían la tarea de impulsar el desarrollo humano en su localidad en calidad de gobernado o gobernante.

Ahora bien, en nuestro país el escenario local de desarrollo parece identificarse muchas veces con el municipio; no obstante, si bien la historia ha generado cierta identidad entre sus pobladores a nivel cultural y económico, no necesariamente un municipio puede corresponder a una unidad geoespacial, pensa-

22 En los cincuenta, sesenta y setenta del siglo XX, bajo la estrategia gubernamental de impulsar el desarrollo urbano en Colombia, por encima del desarrollo rural, se motivó el desplazamiento del campo a la ciudad para asegurar la fuerza de trabajo que se requería en construcción, obras civiles, fábricas, etc., y, bajo el abandono de lo rural, se hizo ver que mejor opción de vida era la ciudad ya que en esta se encontraba: educación, salud, empleo, entre otros servicios relacionados con el bienestar social.

da y planificada como territorio local. Es más, en un municipio podrían existir varias unidades de desarrollo local o segmentos del mismo, podrían integrar con otros municipios o segmentos de los mismos, estas unidades²³.

Si el escenario territorial local se configura como referente de formación, la institución educativa podrá planificar la formación de los agentes o actores del desarrollo, en la perspectiva de que sus egresados cuenten con las competencias necesarias para intervenir en aspectos como:

A nivel económico	A nivel social	A nivel político	A nivel cultural
-producción de ciertos bienes.	-Educación pertinente.	-participación en el diseño de la política pública.	-La recreación.
-participación en cadenas productivas.	-Salud ocupacional y general.	-participación en el gobierno.	-El impulso del arte.
-Investigación, producción local.	-vivienda.	-participación en la administración pública.	-La identidad cultural.
-Organización empresarial.	-manejo de los espacios públicos.	-Entre otros.	-El dialogo inter-cultural.
-Comercialización de bienes.	-conservación del medio ambiente.		-Entre otros.
-Producción sostenible y amigable con el medio.	-Entre otros.		
-Articulación de la economía local con lo nacional y global.			
-Entre otros.			

En la medida que el colectivo humano organizado actúe e interactúe en el territorio, en todos estos aspectos, podrá pensarse que existe una comunidad organizada e inteligente que le está apostando a un desarrollo local como condición de posibilidad para conquistar lo que se define como desarrollo humano. Y se puede llegar a esta en la medida que la institución educativa forme los sujetos capaces de actuar como agentes de desarrollo, creadores o reformadores de su propia realidad, así ésta se construya en diálogo o articulación con el entorno territorial y cultural próximo o lejano.

23 Debe recordarse que el «ordenamiento» territorial histórico del país, está bastante cuestionado, razón por la cual están planteado en el Congreso, desde hace un buen tiempo, un proyecto de ley sobre un nuevo reordenamiento territorial.

En dicha tarea, la noción de desarrollo endógeno con perspectiva global se postula como una herramienta importante en la planificación del currículo. Esta permite pensar en la formación de agentes que van a trabajar por la conformación de un colectivo humano en donde, desde sus motivaciones, expectativas, intereses y su propia planificación, puedan organizar y poner en marcha proyectos de vida compartidos, en aras de generar unas mejores condiciones de vida en lo económico, social, político, cultural y, en últimas, en lo humano.

Se entiende que la formación de sujetos para el desarrollo local no excluye la perspectiva del desarrollo regional, nacional o global, en tanto si bien se privilegia la planificación desde adentro, no por esto deba desconocerse la articulación de los procesos internos a su entorno, la cual puede ir desde la vecindad territorial hasta el escenario global. Debe reconocerse que las dinámicas de globalización de diferentes formas generan «enlaces» de procesos económicos, sociales y culturales tanto a nivel interno como a nivel regional, nacional o planetario.

Así, por cuanto lo local se configura como territorio aprehensible por las personas o colectivos humanos, en donde pueden organizarse y proyectarse de manera relativamente autónoma, es posible reconocerlo también como un punto de partida válido para pensar un desarrollo educativo que emane de las necesidades y expectativas del colectivo humano desde la consideración de sus potencialidades y limitaciones, reconocidas por los mismo sujetos territoriales.



Capítulo IV

Un enfoque pedagógico pertinente para la educación en lo rural: formación con aprendizajes productivos

«La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar».
John Dewey.

«Únicamente los seres libres pueden estar sometidos a la razón práctica».
Gilles Deleuze.

1. Justificación del enfoque

El hecho de que el *homo sapiens* sea un ser en evolución y que su condición particular de bípedo, manos con pulgar oponible y telencéfalo desarrollado, históricamente lo llevó a producir su propia existencia y a conquistar grandes libertades con respecto a su determinismo biológico. Mediante la participación en la actividad productiva, las nuevas generaciones fueron apropiándose de las formas de pensar y las habilidades que necesitaban para su vida, hasta el punto de dominar prácticamente todos los saberes que manejaba la comunidad.

«Investigaciones recientes en ciencias de la cognición han confirmado [...] cómo evolucionó el proceso de cognición, junto con las correspondientes estructuras biológicas, hacia formas crecientes de complejidad. Al desarrollarse la capacidad para controlar movimientos precisos de las manos y de la lengua pudieron evolucionar en primeros humanos el lenguaje, la consciencia reflexiva y el pensamiento conceptual, como parte de los procesos de comunicación cada vez más complejos» (Capra, 2002, p.97).

En la medida que los primitivos hacían evolucionar las formas de producir desarrollaron fenómenos trascendentes para la humanidad. Por ejemplo, en los albores de la humanidad la hembra al tener que amamantar a sus crías, tuvo que limitar su actividad a un ámbito más sedentario que el de los varones como lo fue la recolección de productos, labor que creó las condiciones de domesticación de semillas y el origen de la agricultura; por su parte, los varones se dedicaron a actividades más comprometidas con desplazamientos constantes tanto en frecuencia como en tiempo de permanencia, originado la caza y la domesticación de animales. A este «reparto» de actividades productivas los historiadores lo han denominado la división natural del trabajo. En este orden de acontecimientos las mujeres del pasado se fueron especializando en algunas actividades y formas de pensar mientras los hombres en otras. Esto genera lo que podría denominarse, también, la primera división educativa de la humanidad.

Con el transcurrir del tiempo, muchos miles de años, los diversos grupos humanos esparcidos por buena parte de la tierra, van desarrollando actividades particulares, diferenciadas de otros grupos, propias de la manera específica como cada uno de ellos resuelve sus necesidades productivas en contexto. Esto determina que unos pueblos se vayan organizando por la vía del pastoreo —de ciertas especies animales— y otros por la vía de la agricultura —de productos de su medio—. Igualmente, en la medida que las comunidades van desarrollando las fuerzas productivas, inventan nuevos oficios tales como la orfebrería, la construcción de obras civiles, la misma administración de las actividades, etc., lo que va haciendo más complejo el escenario socioeconómico. A este proceso históricamente se le ha llamado el desarrollo de la división social del trabajo.

Consecuentemente con esta diversificación de la actividad productiva los niños y las niñas aprenden los saberes correspondientes a la actividad o actividades que desarrolla el grupo en el que están creciendo. Por lo tanto, el aprendizaje empieza a diferenciarse: aprendizaje de los saberes comunes, aprendizajes de género, aprendizaje de saberes de oficios particulares y aprendizaje de saberes de otros pueblos, próximos o distantes.

La necesidad de comunicar y de interiorizar ese acumulado experiencial e intelectual, generó el desarrollo de la escritura y su correlato, la lectura. En esta lógica productiva y comunicativa surge de una parte, la necesidad de aprender a leer y a escribir y de otra, el problema sobre la comprensión de lo que quiere expresar el que escribe y lo que interpreta el que lee, es decir, el problema de la significación. De igual manera, el incremento de conocimientos sobre la actividad productiva y sobre la vida misma, hace que la persona singularizada en

un ámbito productivo determinado, se encuentre ante la paradoja de que ante la ampliación del saber universal su saber particular aparezca relativamente cada vez más disminuido.

Tanto saberes comunes como saberes particulares y universales van configurando el escenario de la sabiduría humana, el cual, mediante el avance de los procesos productivos y las relaciones sociales, va siendo modificado a través del tiempo, permitiendo la caracterización de épocas según el surgimiento o dominio de una forma determinada de pensar. En la historia, a estos tipos de pensamiento se les conoce generalmente como: común, mitológico, técnico, filosófico, religioso, científico, tecnológico, histórico. O, desde otra óptica, para el caso de occidente: primitivo, antiguo, medieval, moderno y posmoderno. Como resultado de toda esta construcción histórica, en términos de MORIN, hoy:

«La mente humana se revela en el ejercicio de un pensamiento racional (*lógos*) y en el ejercicio de un pensamiento mítico (*mitos*). El primero, presente desde los orígenes, se ha desarrollado sobre todo en las ciencias; es un pensamiento apto para recoger y verificar sistemáticamente informaciones; utiliza la lógica, la idea, el cálculo, y desarrolla estrategias cognitivas en la relación con el mundo empírico. El segundo, también presente desde los orígenes, se desarrolla en los mitos, utiliza las analogías y los símbolos, transgrede la lógica y se despliega en un mundo en donde lo imaginario se entrelaza con lo real» (Morin, 2003, p. 116).

El acumulado de conocimientos, su desarrollo cualitativo, la necesidad de ponerlos en consideración según las dinámicas de intercambio entre los pueblos crea, a su vez, la necesidad de transmitirlos de generación en generación o entre la misma generación, dando origen a las instituciones encargadas de realizar esa tarea. Estas entidades terminan siendo instrumentos de la sociedad destinadas al trabajo con lo que se denomina «lo intelectual», con el fin de comprender el mundo más allá de la simple cotidianidad o del pensamiento común. En occidente, fueron surgiendo lo que llamaron en la antigüedad la academia, el liceo; más tarde, en la Edad Media, las abadías, las universidades y, en época moderna, la escuela —en el sentido genérico—. El responsable de impartir el conocimiento en estas instituciones fue, según cada momento histórico: el filósofo, el clérigo, el científico, el humanista y el maestro en sus múltiples acepciones —profesor, docente, pedagogo—. El conocimiento de los oficios quedó en el ámbito de los talleres y la instrucción en manos del artesano.

Este proceso, igualmente, originó lo que se denominó la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, generándose la idea en algunos pueblos de la cultura occidental, de que la producción material poco tenía que ver con la producción intelectual o viceversa.

Al dedicarse la escuela al trabajo intelectual, ideológicamente determinada por esas perspectivas reduccionistas respecto al trabajo material, fueron creándose las condiciones para que se generara una relativa separación entre el mundo particular de la escuela y el mundo general de la vida, especialmente una separación con el mundo productivo –en América Latina es una herencia de la colonización española–; que dio lugar a que no se estimulara un pensamiento problémico que articulara de alguna forma, el pensamiento escolar con el pensamiento cotidiano o con el pensamiento que actúa en función de desafíos en el mundo de la productividad intelectual. La historia de la educación colombiana muestra algunos intentos por superar, así fuera parcialmente, esta ruptura, los cuales desafortunadamente, no lograron trascender como política educativa permanente.

Lo mismo, en cuanto la escuela concentra su atención en la distribución del conocimiento universal como fin en sí mismo, ya sea por la vía de su mantenimiento –transmisión de generación a generación– o por la vía de su uso creativo –generando nuevas comprensiones o aplicaciones–, parece haber olvidado que su herramienta de trabajo –los saberes– son productos históricos que fueron construyendo o estructurando los hombres y mujeres como respuesta a necesidades desarrolladas en su lucha por buscar soluciones o explicaciones a sus problemas de vida o de conocimiento, tanto materiales como intelectuales. Olvidó, tal como lo plantea DEWEY (1960, p.30), que «el pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se construye solo sobre principios generales. Algo debe provocarlo y evocarlo.» Así las cosas, fue generándose en ciertas culturas o contextos, como el colombiano, una relativa separación entre el saber que vehicula la institución educativa y los saberes básicos del mundo productivo, incluso, del mundo cotidiano de la vida. Dicho de otra manera, en gran parte la escuela marginó el aprender de sus implicaciones con respecto al medio de actuación de los educandos y, en esa medida, terminó formando niños, niñas y jóvenes fuera de su contexto espacial y temporal, por lo tanto hacia horizontes de poco sentido con respecto a su realidad de vida.

«El hecho mismo de que las ciencias naturales se han convertido exclusivamente en ciencias de proceso y, en su última etapa, en ciencias de «proceso sin retorno», potencialmente irreversibles e irremediables, es una clara indicación de que, cualquiera que sea la fuerza cerebral necesaria para iniciarlos, la efectiva y fundamental capacidad humana que podría originar este desarrollo no es capacidad «teórica», ni contemplación ni razón, sino habilidad para actuar, para comenzar nuevos procesos sin precedente cuyo resultado es incierto, de pronóstico imposible, ya se descadenen en la esfera humana o en la natural» (ARENDET, 1996, p. 251).

Igualmente, se desarrolla la escuela que «somete» a sus escolares y, a través de estos, a la misma sociedad, a una concepción ajena, abstracta y estandarizada de la realidad, en donde el aprendizaje toma rumbos que poco tienen que ver con los intereses y necesidades concretas de vida de quienes aprenden.

De esta manera el aprender escolar, socialmente asumió un fin más promocional que formativo. La institución educativa desarrolló una perspectiva de trabajo unidimensional tanto en la organización curricular del conocimiento como en el fin mismo de la educación; no asumió una relación práctica entre los aprendizajes y el mundo de la vida en general o el mundo productivo en particular; lo mismo, hizo creer que la relación entre los aprendizajes y el mundo productivo solo se daba en la educación superior o en los colegios técnicos destinados a atender la formación de sectores pobres de la población. Así, los niveles de primaria y secundaria –incluyendo lo que ahora se denomina media–, y en algunos casos la misma educación superior, terminaron marginándose de responsabilidades concretas con respecto a la formación directa para la vida en general o para la vida productiva en particular. En fin, la misión institucional terminó centrando la atención en la promoción o titulación de bachilleres, bajo el supuesto de que con un saber adicional formal o no formal, se vincularían «luego» al mundo del trabajo. Bajo esta lógica, podría decirse, los títulos pasaron a considerarse requisitos previos para ingresar al campo laboral, el cual se identificó básicamente con el mundo del empleo. Es decir, se orientó la educación más hacia la formación para el empleo que para el desarrollo del pensamiento productivo y emprendedor.

Quizás por ello, el trabajo escolar se entendió, en buena parte, al margen del mundo de la vida cotidiana de los educandos y sus familias o comunidad, y su fin se determinó en el otorgamiento de certificados o títulos como la justificación de su labor, de creer que los egresados tienen como único destino el empleo y de considerar que la calidad de la educación reposa solo en la obtención de buenos puntajes en las evaluaciones estandarizadas, tanto de estudiantes como de instituciones, lo cual, en gran medida la hace estéril frente a las expectativas de desarrollo rural.

Precisamente, como reacción a esta realidad educativa, que no se corresponde con las nuevas circunstancias históricas, se requiere en lo rural una escuela que incorpore en su pensamiento y en su trabajo, como insumos de formación y de su propia transformación, enfoques pedagógicos o de aprendizaje consecuentes y pertinentes con las nuevas circunstancias de vida de sus pobladores, que den un nuevo sentido de pertenencia al trabajo escolar.

De todo lo anterior puede colegirse la siguiente tesis: si el conocimiento humano históricamente se derivó de la actividad productiva y del pensamiento

productivo (ARISTÓTELES, 1990, P. 133), resolviendo problemas de la vida misma –desde la infancia hasta la vida adulta–, puede hipostasiarse que los niños y las niñas de hoy, también podrán desarrollar procesos de aprendizaje y potenciar su evolución cognitiva y su formación integral, resolviendo problemas de la vida cotidiana en general y de la vida productiva en particular, tanto económica como intelectual.

En razón de este planteamiento y de la evolución de las nociones de pensamiento productivo y sentimiento productivo, desarrolladas por la filosofía y la psicología, y con el apoyo de las perspectivas Crítica y Compleja de las ciencias, se ha propuesto el enfoque pedagógico de *Formación con Aprendizajes Productivos*, con el fin de referenciar los procesos educativos en el sector rural en la formación del actor o agente de desarrollo territorial en y desde lo rural.

2. Referentes de la Teoría y la Pedagogía Crítica para una pedagogía con sentido

Referentes de la Teoría Crítica

Ante todo debe señalarse que la Teoría Crítica se desarrolla hacia los años sesenta del siglo pasado en Francfort –Alemania–, en reacción al pensamiento que dominaba en la época el problema del conocimiento.

Para los teóricos de esta escuela, el punto de partida de la investigación y comprensión social, en exposición de ADELA CORTINA (1992) debe asumirse desde los siguientes presupuestos:

- «El control sobre la marcha de la humanidad se hace por vía de la racionalidad práctica –no por la vía de la racionalidad técnica-.
- No son los hechos en particular los que explican la realidad sino la experiencia de la sociedad como totalidad.
- La totalidad social no se interpreta orgánicamente –con vida propia– sino como sistema y particularidad actuando recíprocamente por la acción intencional del hombre.
- Existen tendencias históricas que le dan sentido a las actuaciones particulares de las personas.
- La investigación no solo puede estar al servicio de la técnica sino que también y necesariamente debe estar al servicio de la praxis. “toda ciencia viene movida por un interés, cosa que la teoría tradicional parece ignorar, y el interés por la aplicación técnica es un interés por dominar que no coincide por el interés práctico, que guía a la ciencia histórico-hermenéutica, ni con el interés emancipatorio que dirige los

esfuerzos de las ciencias críticas. El interés práctico es un interés no por dominar, sino por comprender el sentido; mientras que el interés emancipatorio se cifra en la liberación²⁴”.

- El concepto de totalidad se extiende a la totalidad de ser y deber ser, de hechos y valoraciones. La ciencia social no puede asumir la no valoración –principio weberiano- “porque la peculiar objetividad de su objeto exige contar con lo que las cosas pretenden ser y pueden ser:”
- Se asume la diversidad de métodos para el desarrollo de las investigaciones. No acepta el monismo metodológico impuesto desde las ciencias empírico-analíticas.
- El problema del sentido está mediado por la explicación, la comprensión y la búsqueda de consensos que logren orientar acciones adecuadas y legitimadas desde la conveniencia ética».

Referentes del Pensamiento Complejo y del Currículo Globalizador para una pedagogía pertinente

En el escenario teórico de hoy, también se presenta un paradigma que fundamenta nuevas lógicas y revela otros elementos en la organización del pensamiento educativo, se trata del Pensamiento Complejo.

Desde este ámbito teórico puede orientarse el pensamiento pedagógico hacia el descubrimiento de miradas más amplias en connotaciones sobre el hecho educativo, que con gran rigor enriquecen las demandas de sentido de la formación y del trabajo escolar en todos sus componentes. Bajo este paradigma, también puede pensarse el trabajo de la institución educativa con orientación hacia el desarrollo de aprendizajes pertinentes en el medio rural o urbano-marginal, configurando estratégicamente todos sus frentes de acción: su enfoque, su sentido, su inserción en la sociedad, su sistema organizacional, su forma direccional, su pensamiento pedagógico, sus prácticas pedagógicas, su misión, su visión, su cultura institucional, entre otros.

El Pensamiento Complejo tiene que ver con esa mirada que integra, que da cabida a la creatividad, al descubrimiento, a la construcción de la convivencia, a la aceptación de la diferencia, al diálogo creativo y propositivo, a la conciencia, a todas las dimensiones humanas, entre muchos aspectos.

Sobre las demandas de conocimiento que produce esta perspectiva teórica, MORIN (2000), plantea siete saberes fundamentales que cualquier sociedad o cultura deberá tratar, a saber:

²⁴ Se entiende en el sentido kantiano de lograr la autonomía para la actuación.

- 1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
- 2) Los principios de un conocimiento pertinente.
- 3) Enseñar la condición humana.
- 4) Enseñar la identidad terrenal.
- 5) Afrontar las incertidumbres.
- 6) Enseñar la comprensión.
- 7) La ética del género humano.

Derivado de estos y otros presupuestos, MORIN (2000) infiere la necesidad de la reforma educativa y, a la vez, el cambio de paradigma. Reforma que implica asumir los siguientes desafíos:

- **Aprender a vivir**

A partir del pensamiento de DURKHEIM, en el sentido de «construir en el –alumno– un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que lo oriente en un sentido definido no solo durante la infancia sino para la vida», MORIN plantea la necesidad de incorporar al proceso educativo la formación para la vida, en donde no es suficiente la explicación como herramienta para el entendimiento. Relaciona el planteamiento de DILTHEY, quien aclara que la explicación se limita a la utilización de todos los medios de conocimiento para dar cuenta de una realidad, mientras que la comprensión implica sentirnos y concebarnos en tanto sujetos capaces de intervenir con sentido, en la transformación de la realidad.

- **Aprender a ser ciudadano**

Aprender a ser ciudadano en el marco de la democracia, significa aprender a ampliar libertades individuales y colectivas en el marco de la solidaridad y la responsabilidad respecto a la patria en donde se actúa.

- **Aprender a enfrentar la incertidumbre**

Hay varias incertidumbres que según el filósofo, se deben abordar y entender así:

- La física y biológica: explicada en la teoría de la evolución y teoría del caos.
 - La humana: la cognitiva y la histórica.
- 1) La cognitiva:
 - Cerebral: el conocimiento no es reflejo.
 - Psíquica: el conocimiento es tributario de la interpretación.
 - Epistemológica: se presenta la crisis de las certezas en filosofía y en ciencia.

- 2) La histórica: nuestro futuro no está teledirigido por el progreso histórico. Estamos entregados a la incertidumbre por el futuro.

Procedimentalmente, propone los siguientes caminos para la acción:

Pensar bien: esforzarse por pensar bien, plantea, es practicar un pensamiento que se desvele sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y conocimientos, que se aplique a luchar contra el error y la mentira y que nos lleven a tener la «cabeza bien puesta», en este caso con respecto al entorno y el desarrollo rural.

Asumir la estrategia: la cual se construye con el fin de establecer guiones para la acción y elegir uno en función de lo que se conoce de un entorno y devenir incierto.

Asumir la apuesta: consecuentemente con lo anterior se trata de optar por la alternativa que logra reducir hasta donde es posible la incertidumbre, sin pasar por alto, como lo afirma el filósofo, que «una estrategia lleva en sí misma la conciencia de la incertidumbre que va a enfrentar» razón por la cual, de todas formas, implica una apuesta.

Así pues, se encuentra en el Pensamiento Complejo una fuente muy importante para la tarea de formar, desde la institución educativa, personas con el pensamiento estratégico necesario para situarse conscientemente en un mundo que cambia ante un conocimiento que genera permanentemente la pregunta y la incertidumbre, y en una sociedad cada vez más compleja. Es decir, una fuente teórica que hace posible la construcción de un pensamiento pedagógico e institucional orientado hacia la formación de pensadores en y desde la complejidad.

3. Educación para la vida cotidiana

Cuando se trata de planificar su propuesta pedagógica, la institución educativa no solo debe preguntarse sobre los presaberes con los cuales el niño, la niña o el joven inicia un proceso de aprendizaje sino también, con qué lógica o lógicas de pensamiento, motivaciones, gustos, deseos y sueños emprende dicho proceso; en tanto que quien ingresa a la escuela no es un «cerebro» dispuesto a procesar unos conocimientos ni un cuerpo disponible a desarrollar ciertas habilidades, sino un ser integral que en el espacio institucional debe hacer evolucionar esas formas de pensar, sentir y actuar que traen consigo desde el mundo de su vida cotidiana.

THOMAS LUCKMAN (2004, p.18) refiriéndose a los estudios de A. Schutz, señala que:

«Las estructuras del mundo de la vida son aprehendidas como la trama de sentido presupuesto en la actitud natural, el contexto básico de lo <in-discutido> -y en ese sentido lo <tomado como evidente>- que subyace en toda vida y acción sociales».

Estas demandas vitales de formación obligan a la institución educativa a comprender su misión educativa de manera compleja. Nos encontramos ante personas que se inician en la vida, pensando, sintiendo y actuando bajo una dinámica compleja de elementos y procesos culturales que enmarcan sus experiencias de vida, a partir de la cual debe asumir la escuela el desafío de coadyuvar a su formación. Esto coloca a docentes y directivos docentes a explorar dicha complejidad y, de igual manera, a determinar el proceder pedagógico más conveniente para cumplir con esta tarea.

A nivel de la configuración de la razón, se acepta en el mundo académico que no es suficiente reconocer los saberes positivos que cada estudiante maneja sino, además, las convicciones, ideas y hasta inconscientes que subyacen a sus expresiones y comportamientos. No debe olvidarse que las primeras ideas van estructurando el andamiaje en el cual los estudiantes empiezan a desarrollar su manera de pensar tanto del mundo externo como de su propia interioridad. Veamos tres perspectivas de esta problemática:

Las ideas tal como lo expresaba KANT, son «esencialmente problemáticas».

«Los problemas tienen un valor objetivo, las ideas tienen, en cierto modo, un objeto. <problemático> no solo significa una especie particularmente importante de actos subjetivos, sino una dimensión de objetividad como tal, investigada por esos actos. Un objeto fuera de la experiencia solo puede ser representado bajo una forma problemática; lo que no significa que la Idea no tenga objeto real, sino que el problema en tanto problema es el objeto real de la idea» (DELEUZE, 2002, p. 258).

Refiriéndose a la cuestión de la naturaleza del intelecto humano CASSIRER señala, desde la Crítica del Juicio de KANT, que:

«En lugar de decir que el intelecto humano es un intelecto que tiene necesidades de imágenes habremos de decir, más bien, que necesita símbolos. El conocimiento es por su verdadera naturaleza, simbólico. Este rasgo caracteriza, a la vez, su fuerza y su limitación. Para el pensamiento simbólico es indispensable llevar a cabo una distinción aguda entre cosas actuales y posibles, entre cosas reales e ideales. Un símbolo no posee existencia real como parte del mundo físico; posee un sentido» (CASSIRER, 1966, p. 91).

Por su parte MORIN señala:

«Nuestra actividad cognitiva cotidiana, como vemos, funciona según una dialógica de comprensión/explicación. No obstante no deberíamos limitar la validez de la comprensión al modo privado de las relaciones intersubjetivas, expulsándolas de cualquier conocimiento <serio> como un modo preracional y sobre todo precientífico. La comprensión puede y debe participar de todos los modos de conocimiento, incluido el científico, de los fenómenos humanos. No solo vale como modo de conocimiento psicológico sino también como modo de conocimiento sociológico» (MORIN, 1999b, p. 162).

Ya sea desde estas u otras perspectivas, debe concertarse la propuesta pedagógica que oriente la estructuración y la lógica de la razón que debe desarrollar cada estudiante, ya que éstas se convierten en las herramientas más poderosas con las cuales el ser humano debe asumir su propia experiencia de vida.

Con respecto a la configuración de los deseos y sentimientos es importante señalar que no es suficiente cuestionar el comportamiento de cada estudiante en función de posibles incumplimientos de normas establecidas en manuales de convivencia o en el imaginario moral de docentes o directivos docentes, ya que las pulsiones de cada ser igualmente son problemáticas y por lo tanto, deben ser motivo de formación sistemática, no por la vía coercitiva sino mediante la intervención pedagógica fundada en los argumentos antropológicos, psicológicos, sociológicos, entre otros.

«Si existe efectivamente homo sapiens, faber, economicus, prosaicus, también existe, y es lo mismo, el hombre del delirio, el juego, la consumación, lo estético, lo imaginario, la poesía. La bipolaridad sapiens-demens expresa en un extremo la bipolaridad existencial de las dos vidas que tejen nuestras vidas, la una seria, utilitaria, prosaica, la otra, lúdica, estética, poética» (MORIN, 2003, p. 158).

Por su parte, el ser humano, recuperado en la escuela como ser complejo, demanda una formación histórica en tanto que cada momento de experiencia de vida, responde a una tendencia o proyección del movimiento humano a través del tiempo. Los escolares deberán reconocer su vida en las lógicas del devenir y por lo tanto, la institución educativa deberá prever en su trabajo escolar el reconocimiento de los escenarios vigentes, emergentes y deseados que se configuran como escenarios de actuación de las nuevas generaciones.

«El problema de la conciencia histórica no es solo el problema de la verdad en el seno del devenir histórico (fragmentación de la racionalidad, perspectivismo, relativismo); tampoco es únicamente el problema de la unidad de referencia en las múltiples disciplinas que abordan la realidad

humana (convergencia, pluralidad o unicidad de método); se trata, básicamente, de responder a la pregunta de cómo y en virtud de qué se conforma la voluntad humana en una voluntad memorante, es decir, en una voluntad de responsabilidad histórica» (GADAMER, 1993a, p. 9).

Así, el trabajo pedagógico en las nuevas circunstancias de vida, debe desarrollar metodologías que le posibiliten al estudiante trabajar adecuadamente con el razonar y la búsqueda de sentido de sus pensamientos, sentimientos y actuaciones; no solo que trabaje el entendimiento, es decir, que cultive el trabajo con las ideas como problemas en torno a las cuales se desarrolla el trabajo intelectual, sino también que comprenda la intensión del conocimiento y la presencia de sus pulsiones e intereses en todas sus manifestaciones de actuación. El trabajo en cada área curricular debe desarrollar estrategias para formar el todo desde las partes y, por ende, debe contener el todo del ser humano como finalidad última de la formación.

Bajo estas perspectivas y desde todo el análisis crítico que se viene haciendo sobre la educación rural y urbano-marginal, se configura el enfoque de *Aprendizajes Productivos* como un planteamiento que orienta a la institución educativa para que logre desarrollar un pensamiento pedagógico, organizacional y direccional capaz de responder a las demandas de formación de las nuevas generaciones en sus escenarios de vida, presentes y futuros, procurando desarrollar en ellas un pensamiento crítico, planificador y productivo.

4. El Enfoque de formación con aprendizajes productivos

«Ya no tiene sentido hoy la mentalidad del estudio como liberación del trabajo. El estudio es un trabajo, se realiza para producir».

José A. López.

Teniendo en cuenta la posibilidad de asumir diversos caminos para atender los desafíos planteados, se asume que el problema del mejoramiento de la calidad educativa en lo rural, no se resuelve elaborando modelos educativos que supuestamente responden a las exigencias de aprendizaje de cierto(s) nivel(es) educativo(s) o de determinados escenarios socioeconómicos, sino abordando el problema del *sentido* de la formación/aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en la diversidad de los escenarios educativos y del quehacer escolar en cada uno de ellos.

Ya no se trata de seguir alimentando un pensamiento institucional y un trabajo pedagógico orientado por la urgencia de formar en saberes o competencias que atienden demandas de coyuntura histórica –por ejemplo, en la actualidad responder fundamentalmente a la competitividad comercial producto de la apertura económica–, sino, más bien, de nutrir un pensamiento institucional y un proceder pedagógico orientado hacia la configuración de estrategias que hagan posible la formación de personas en todas las dimensiones, capaces de asumir en cada momento, la responsabilidad de pensarse por cuenta propia como actores de su –propio– desarrollo y de la sociedad en la que viven, desde referentes teóricos y praxiológicos locales y universales y según sus posibilidades psico-culturales, socioeconómicas e históricas.

De esta manera el problema de la formación ya no es un problema solo del orden cognitivo y, por ende, comprensible desde el ámbito psicopedagógico; es un problema de *producción, con sentido*, de la misma condición humana y, por tanto, comprensible desde la complejidad del fenómeno humano, comprometiendo prácticamente todos los saberes, clasificados como científicos o humanísticos.

«Para reproducir la sociedad es necesario que los hombre particulares se reproduzcan así mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. Ninguna sociedad puede existir sin que el hombre en particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse simplemente» (HELLER, 2002, p.37).

«La *producción de sentido*, a su vez trasladado, viene a ser siempre una coproducción, ya que cada individuo busca el consenso sobre el sentido producido por él; y en la convergencia de muchos en una producción de sentido social, para realizar aquella costumbre en la cual cada uno se ha confirmado en lo que piensa y quiere, es indispensable la intervención de la imaginación o fantasía» (BABOLÍN, 2005, p. 116).

«La paradoja de la existencia humana es que el hombre debe buscar simultáneamente la cercanía con los demás y la independencia; la unión con otros y al mismo tiempo la conservación de su individualidad y su particularidad. La respuesta a esta paradoja y al problema moral del hombre, como lo hemos señalado es la *productividad*. (...) El trabajo, el amor y el pensamiento productivo son posibles únicamente si la persona, puede estar cuando es necesario, sosegada y sola consigo misma. Ser capaz de prestar atención a si mismo es un requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás; el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otros» (FROMM, 1977, p. 110 y 121).

Entonces, como se trata de buscar tanto una orientación para la formación del ser desde el sentido productivo de los aprendizajes como las estrategias pedagógicas e institucionales para lograrlo, se desarrollarán los planteamientos que continúan, a partir del siguiente interrogante: *¿qué enfoque pedagógico y qué estrategias debe asumir la institución educativa para orientar una educación de calidad pertinente con la diversidad de la vida rural o urbano-marginal, con la condición humana, con las exigencias normativas y con los desafíos que enfrentan y deberán enfrentar las nuevas generaciones en el marco de las dinámicas históricas locales y universales?*

Para iniciar la formulación de algunas respuestas, deben recordarse ciertos hechos que, en el marco de conversaciones académicas desarrolladas en diferentes eventos, se han venido referenciando como hitos que de alguna forma orientan las nuevas propuestas educativas o de formación escolar en el ámbito rural, tales como:

- El debate que desde los años ochenta se ha venido dando en torno a los paradigmas y teorías pedagógicas que podrían garantizar una mejor orientación de la labor educativa a partir de la crítica al conductismo pedagógico, al instrumentalismo didáctico y al discurso positivista de los contenidos disciplinares de la educación.
- A su vez, en el marco de los desafíos de modernización del Estado y la gestión, el debate en torno a los paradigmas que han orientado el pensamiento organizacional y administrativo en las instituciones educativas desde la tradicional perspectiva Tayloriana y Weberiana. Discusión que ha venido planteando nuevos interrogantes sobre la forma de administrar tanto el sistema educativo como la institución educativa, de acuerdo con nuevos paradigmas y circunstancias históricas.
- La fuerza tanto regional como universal, de la tesis por el respeto a la diversidad étnica y cultural como soporte de la convivencia democrática de los pueblos²⁵. Hoy, más que nunca, esta tesis plantea interrogantes que trascienden el quehacer educativo como: ¿los sistemas educativos ofrecen propuestas pedagógicas que atienden la diversidad tanto étnica como cultural?, ¿lo rural marca diferencia o diferencias respecto a las demandas de alternativas pedagógicas?, ¿existe un enfoque pedagógico capaz de orientar propuestas educativas claras para atender la diversidad de lo rural o lo urbano-marginal?

²⁵ La Constitución del 91, en uno de sus artículos reconoce a Colombia como un país multiétnico y pluricultural.

- Cada día los actores de los ámbitos rurales o urbano-marginales plantean la necesidad de que la Escuela potencie a través de las nuevas generaciones, el desarrollo socioeconómico de las localidades y regiones y la calidad de vida de quienes habitan en ellas.
- Más allá de las preguntas históricas sobre qué y cómo se enseña o sobre quién y cómo aprende se vienen visibilizando interrogantes más radicales surgidos de las promesas no cumplidas de los sistemas educativos, como: ¿cuál es el sentido de los aprendizajes?, ¿para qué se aprende esto o aquello?, ¿para qué la escuela? ¿hacia la formación de qué condiciones humanas debe avanzar el proceso educativo?
- Paralelamente el informe de la UNESCO de finales de la década del noventa presenta los grandes pilares sobre los cuales deberá desenvolverse la educación del s. XXI, a saber: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Así las cosas, se trata de concebir una orientación o enfoque que viabilice en cada una de las instituciones educativas, respuestas eficientes y eficaces a los diversos desafíos de formación que las nuevas circunstancias históricas le demandan en sus propios contextos. En consecuencia, tal como lo plantea MORIN (2000), ya no se trata de emprender simples ajustes al trabajo escolar o de incorporar aisladamente modelos educativos, más bien, «se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento». Por tanto, «la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza».

En este orden de ideas se asume que la educación rural o urbano-marginal debe ser una movilización institucional permanente por el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento, la conciencia (MORIN, 1999) y demás dimensiones humanas. Toda esta acción en un dialogo reflexivo y constructivo entre la teoría y la práctica en el marco de sus conexiones con la realidad en la que se desenvuelve la vida de quienes habitan estos sectores.

Para asumir este desafío se propone el desarrollo de un enfoque que oriente efectivamente a las instituciones educativas que se desempeñan en los ámbitos rurales o urbano-marginales, para que implementen modelos educativos o sistemas de trabajo escolar, pertinentes con el contexto de actuación y apropiados para formar al actor económico y social local, en el marco del cumplimiento de sus respectivas misiones. Este enfoque de trabajo pedagógico/institucional asume la denominación de *Formación con Aprendizajes Productivos –FAP–*.

Se trata entonces, de fundamentar el trabajo escolar tanto de orden pedagógico como organizacional, bajo el imperativo que considera la escuela como la institución encargada socialmente de concretar procesos formativos y de aprendizaje relacionados con una actuación proactiva y productiva de sus estudiantes en el mundo de la vida cotidiana, en todas sus implicaciones: económicas, políticas, morales, sociales, etc. Por lo cual, la productividad a que hace referencia el Enfoque FAP, se enmarca en una perspectiva fundamentalmente antropológico-filosófica, desde la cual se pretende que los estudiantes desarrollen aprendizajes para la producción de su propia condición humana, o sea, de:

- Su sentido de la actuación.
- Proactividad.
- Ubicación temporal y espacial.
- Pensamiento económico.
- Pensamiento político.
- Pensamiento investigativo.
- Capacidad para aprender a aprender.
- Sensibilidades.
- Afectividades.
- Voluntad.
- Formas respetuosas de convivencia.
- Pensamiento planificador.
- Pensamiento organizacional.
- Emprendimiento.
- Compromisos.
- Responsabilidad.
- Autonomías.
- Modos de desarrollo corporal.
- bienes y servicios.

En síntesis, producción de modos de pensar, comunicar, desear, sentir, actuar y producir en contexto y con conciencia histórica, en donde todas las dimensiones humanas se desarrollan significativamente, para que los niños, niñas y jóvenes logren ampliar de manera sustentable sus libertades tanto individuales como sociales.

Así los *Aprendizajes Productivos*, desarrollados bajo este enfoque de formación, pueden definirse como aquellas capacidades, competencias y modos de pensar, comunicar, desear, sentir, actuar y producir logrados por el niño, niña o joven a través de un proceso pedagógico sistemático, en ambientes institu-

cionales apropiados, que les permite visualizar racional y conscientemente, a lo largo de todos los grados escolares, nuevas vías de sentido, de explicación, de aplicación del conocimiento y de construcción de proyectos de vida digna, en un diálogo proactivo entre el saber disciplinar y el saber popular, legitimados en la praxis que transforma conscientemente realidades tanto de su ser como de su entorno de vida.

Quien se forma con Aprendizajes Productivos podrá responderse 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 en la búsqueda de mejores alternativas de vida digna tanto personales como comunitarias?, ¿hacia dónde debo ir?

5. Postulados del Enfoque Pedagógico de Aprendizajes Productivos

Como referentes de identidad del enfoque de AP, se concretan los siguientes postulados:

- 1) La formación y los aprendizajes que desarrolla la institución educativa en los estudiantes, deben orientarse a la reproducción y producción crítica de la existencia humana tanto en las dinámicas de sus propios contextos como en la dinámica universal.
- 2) En consecuencia con lo anterior, los aprendizajes deben permitirle a los estudiantes producir:
 - Sentido de su trabajo mental en razón con la vida cotidiana.
 - Estructuras de pensamiento económico, político, planificador, lógico, investigativo, entre otros.
 - Formas preactivas de pensar la producción de la experiencia de vida.
 - Capacidades para el emprendimiento y la organización productiva.
 - Competencias laborales generales y específicas.
 - Elementos para el desarrollo de autonomía, responsabilidad y compromiso.
 - Criterios de valoración ética y convivencia ciudadana.
- 3) Mediante la educación escolar se deben desarrollar inteligencias –individuales y colectivas– potenciadas para configurar una realidad tanto general como rural, humanamente productiva.
- 4) El dispositivo curricular debe configurarse desde el desafío de formar todas las dimensiones humanas, en el marco de la reforma del pensamiento

demandada por los nuevos tiempos y por el entorno económico, social y cultural que contextualiza la escuela.

- 5) La institución educativa debe organizarse consecuentemente con las orientaciones del enfoque, por ende, debe ser tan flexible que en ella pueda operar solventemente la movilidad del pensamiento y la nueva praxis pedagógica.

6. Grandes estrategias para la implementación del Enfoque

- Trabajo escolar dirigido a formar niños, niñas y jóvenes en todas las dimensiones humanas bajo referentes de la cultura universal y en relación con el mundo de su vida cotidiana.
- Trabajo pedagógico organizado en un currículo globalizador que articula las necesidades del mundo de la vida en general y del mundo productivo en particular, con los desarrollos del conocimiento.
- Trabajo con una pedagogía integral, integradora y compleja generadora en los niños, niñas y jóvenes de una lógica racional orientada hacia el aprendizaje productivos para la vida.
- Trabajo escolar desde una institución educativa que aprende y se desarrolla de manera pertinente y sostenible; por lo tanto, que construye todos los escenarios que hacen viable la pedagogía para el desarrollo de aprendizajes productivos.
- Trabajo con Ciclos lógicos de aprendizaje y formación –CLAF–.

7. El sistema de trabajo escolar acorde con los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI y el enfoque de FAP

«Ningún sistema lógicamente organizado puede abarcar el universo en su totalidad ni dar cuenta exhaustiva de su realidad».

E. MORÍN.

Configurar un sistema significa, en primera instancia, reconocer su estructura y sus elementos, en segunda instancia sus dinámicas y, en tercera, su capacidad autopoyética. La estructura no puede ser otra que la dada o regulada por el sistema educativo de cada país, mientras los elementos pueden ser una fusión entre lo que ordena el sistema educativo y lo que incluye la institución

educadora en razón de su propuesta educativa particular. Las dinámicas equivalen a lo ordenado por el Estado pero, también, a los procesos particulares que se van generando en el marco de la autonomía institucional, mientras los autopoyéticos corresponde a la capacidad que va adquiriendo la institución de evolucionar a partir del reconocimiento de su propia realidad en tensión con las demandas de la época y circunstancias de su medio. Justamente en esta última acción es en donde puede evolucionar la institución de educativa a educadora.

A partir de estas tres categorías de análisis, un sistema de trabajo escolar orientado a formar personas críticas, creativas, emprendedoras, planificadoras y productivas, según el enfoque pedagógico referido en este libro, deberá atender, entre otras, las siguientes estrategias²⁶:

1. Trabajo a partir del reconocimiento del educando como protagonista de su propio proceso formativo

Una cuestión es reconocer al educando como el actor principal de la institución educativa, su razón de ser, y otra reconocerlo como protagonista de su proceso educativo; es decir, como parte activa y propositiva en la planificación del mismo. Planteamiento que causa reacciones en tanto surge esta pregunta ¿de qué manera el educando puede participar en el proceso de planificación curricular si por su condición, no ha estudiado para hacer esta tarea? Y la respuesta es muy simple: porque el educando hace preguntas y, con formación para ello, puede llegar a hacer muchas y muy importantes; plantea inquietudes y desarrolla actuaciones que pueden ser insumos de la planificación.

Obviamente que en el marco de un plan de estudio predeterminado y, por ende, autoritario, así sea considerado el educando el alma y espíritu de la institución, en realidad suele estar marginado como protagonista en la generación de su propio proceso de formación y, así se diga en la misión que se forman personas autónomas, creativas y emprendedoras, difícilmente podrá lograrse este propósito. Se esgrimen muchas razones para no proceder de esta manera como el régimen laboral, los estándares de calidad, las evaluaciones censales nacionales e internacionales, las actuaciones punitivas de los rectores, las orientaciones de las secretarías de educación a través de sus supervisores o

²⁶ Aquí la noción de estrategia corresponde a una manera particular de direccionar el quehacer escolar concreto o las actividades que debe desarrollar la institución para lograr el perfil del egresado que se ha propuesto. Si bien se plantean varias estrategias en la perspectiva compleja que asumimos estas se entrecruzan y se implican las unas con las otras tanto a nivel general como es sus actividades de implementación.

equipos de calidad; etc. Si bien existen algunas razones válidas, lo cierto es que, para el caso colombiano, las normas dan buenas herramientas para que la institución educativa pueda hacerlo, otra cosa es que por desconocimiento o falta de una formación para proceder de conformidad no se esté transformando el sistema de trabajo escolar a pesar de haber transcurrido veinte años desde que se empezó a implementar la Ley General de Educación.

La idea de convertir al educando en protagonista de la planificación del sistema de trabajo escolar viene de la Teoría sistémica de las organizaciones, en donde se considera que para que opere y se proyecte inteligentemente una estructura organizacional humana, en la formulación de su proyecto y su quehacer cotidiano, deben participar todos los actores involucrados en ella. De ahí que, ubicados en la institución educadora, el desafío organizacional no es solo programar un modo de trabajo escolar sino planificar un sistema de trabajo escolar y, por su parte, que no sea elaborado solo por docentes y directivos docentes sino también con la participación activa, no burocrática, de los educandos, padres de familia y otros actores importantes del entramado educativo institucional.

Es predecible que si el educando participa en la planificación del currículo, de su propuesta de aprendizaje y formación, se crea un escenario en el cual la producción de sentido se va generando desde el mismo estudiante y con este, se va dando la motivación, el compromiso, el desarrollo de la voluntad, logrando que se empodere de razones, aptitudes y actitudes para tomar decisiones, crear, proponer, emprender, etc. Perfil del educando que la nueva época, global y digital, le está pidiendo al sistema educativo.

Como podrá entenderse, dichas características no se logran con llamados reiterativos a ser de esta u otra manera, sino creando en el interior de la institución educadora las condiciones de posibilidad para que el educando enfrente los desafíos pedagógicos que lo lleven a desarrollar sus potencialidades, competencias y valores con las cuales pueda asumir su realidad. ¿Cómo la institución podrá enseñar a trabajar en equipo, de manera eficiente, si el educando no ve que sus docentes le proporcionan un escenario de trabajo en equipo?, ¿cómo puede aprender el educando a tomar decisiones si en la propuesta pedagógica no está incluido en la toma de decisiones?, ¿cómo podrá aprender a ser innovador si los escenarios de aprendizaje son rutinarios; lo mismo, los estilos de trabajo?, ¿cómo se educa en lo digital si el Estado y la gestión direccional no han logrado poner estos medios al servicio de los estudiantes?

Es posible que el docente en su área trate de ser innovador, creativo y le dé participación a sus educandos pero, como dice el dicho «una golondrina no hace verano», de lo que se trata es de lograr que la propuesta educativa no sea

desarrollada por un «elemento» del sistema sino de todo el sistema, de modo que el producto final, en este caso el perfil del egresado, sea el resultado del trabajo integrado de una organización inteligente. Al ser institucional el enfoque educativo todos los actores le apuestan a las mismas metas y, por eso se disponen a trabajar con las estrategias que hacen posible alcanzarlas.

Es en este orden que, de acuerdo con perspectivas sistémicas de la organización, se puede hacer real los escenarios de formación en donde los niños, niñas y jóvenes pueden prepararse para optar por actuar en la vida inteligentemente, asumir compromisos, tener iniciativas, crear oportunidades, etc.

2. Trabajo con tiempos educativos flexibles

Se refiere a que el ordenador de los tiempos de aprendizaje no es el «reloj físico» sino, lo que podríamos llamar, el «reloj pedagógico». La Psicología y la Pedagogía desde hace un buen tiempo han demostrado que la noción y sensación del tiempo en las etapas de desarrollo de los educandos va teniendo connotaciones diferentes y, que los aprendizajes se deben configurar consecuentemente. Esta premisa exige de la institución educativa ir más allá de un horario –reloj– que uniformiza los tiempos en la programación y desarrollo de las clases, para llegar a horarios planificados en relación directa con las características de los educandos, en cada etapa de desarrollo, en diálogo con los desafíos de formación que debe enfrentar en el marco del tiempo definido como jornada de trabajo escolar y, hasta donde es posible, fuera de ella.

Si bien la relación entre el tiempo reloj y aprendizaje es buen indicador para calcular la eficiencia y los costos del proceso enseñanza aprendizaje, no sería consecuente con las expectativas formativas que se tienen en la nueva época fundamentar la política educativa solo en esta ecuación. Si bien se puede reconocer un promedio estadístico de tiempo en torno a cuánto aprende un estudiante sobre un tema determinado o qué competencias particulares puede desarrollar, a partir de determina lógica didáctica de la disciplina, esto no significa que se pueda llegar a una regulación estándar ni de los procesos de aprendizaje ni, mucho menos, de los procesos de formación, debido a la infinidad de circunstancias, diferencias y condiciones de posibilidad que se dan en la operación del sistema educativo a lo largo y ancho de un país y, mucho más, cuando es multiétnico, pluricultural y de regiones diversas.

Si bien el sistema requiere de un tiempo estandarizado, éste debe corresponder solo a la jornada de trabajo de los docentes, directivos docentes y personal administrativo; pero la manera de aprovechar dicho tiempo deberá depender de la planificación específica del sistema de trabajo con los educandos en virtud del momento etáreo que viven; las circunstancias concretas en donde

opera la institución; las dinámicas del momento; entre otras. Por ejemplo, el tiempo de los niños no es igual al de los jóvenes y al de los adultos; es diferente trabajar pedagógicamente a 35° de temperatura que a 5°; en ciertas regiones es diferente trabajar en período de lluvias que en verano; hay circunstancias particulares de trabajo en un campo, en un pueblo y en una ciudad; es diferente trabajar en una cultura indígena, afro o mestiza, etc.

Entonces, si hay tantas diferencias ¿cómo pretender que el trabajo pueda ser regulado en una ecuación hora clase + cantidad de aprendizaje / inversión = eficiencia pedagógica? Esto seguramente puede funcionar en los cálculos lógicos de los economistas financieros de los sistemas educativos, más no en la realidad pedagógica. La formación y los aprendizajes, si bien se mueven en un tiempo laboral y con una inversión determinada, solo serán eficientes y eficaces –usando los términos de la misma economía financiera– si el sistema de trabajo escolar se planifica, también, de acuerdo con los tiempos de los educandos y las circunstancias temporales que contextualizan y, a la vez, condicionan en cada institución los procesos educativos.

Para los intereses de mediano y largo plazo de una comunidad, región o país, dicho proceder será más eficiente y rentable en la medida que la inversión se concentra en la formación del talento humano integral que requiere una nación, no solo para crecer económicamente sino para desarrollarse en perspectiva humana, productiva y ciudadana.

3. Trabajo en diferentes escenarios educativos y con otros agentes educadores

Tiene que ver, por una parte, con desarrollar procesos formativos en diferentes escenarios, distintos al aula regular, que estén relacionados con los proyectos o problemas que se abordan en el desenvolvimiento de los planes de estudio y, por otra, que en esos escenarios las personas o funcionarios responsables de los mismos se vinculen como «otros» agentes educadores, en la medida que compartan con el grupo su experiencia de vida en el respectivo lugar, sea empresa, sitio público, oficina, laboratorio, sitio ecológico, finca, etc.

Se colige que, bajo esta estrategia, la institución educadora establece un cordón umbilical con el escenario real en donde se desenvuelve la vida de los educandos permitiendo organizar aprendizajes en línea directa con los desafíos o problemas que se plantean en el mundo cotidiano. Ahora bien, ante las dificultades de salidas reales de los educandos de las sedes físicas de sus establecimientos educativos, en los grandes centros urbanos, las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales permiten las «salidas» virtuales y, dentro de ellas, la participación de muchos otros agentes educadores; el desafío es aprender a usarlas pedagógicamente de la mejor forma posible.

Si hoy se pide que los jóvenes sean propositivos, emprendedores, creativos, en relación con el mundo de la vida, esto no es muy posible con el modo de trabajo pedagógico en donde prima el aprendizaje disciplina lineal, y en el mismo escenario de trabajo, tal como aún se viene haciendo en buena parte de las instituciones educativas. En cambio, si el sistema de trabajo escolar proyecta la formación hacia otros escenarios de aprendizaje e involucra otros agentes educadores es predecible, por muchas experiencias exitosas tanto en Colombia como en el mundo, que los aprendizajes y la formación se vayan enriqueciendo de manera importante, logrando que los educandos reconozcan la realidad de vida desde sus propios actores y, de esa manera, generando motivaciones, intereses y tramas mentales que los pueda colocar ante la posibilidad de convertirse en creadores y emprendedores fundamentados.

4. Trabajo con planes de estudio estructurantes o configurantes

Se refiere a elaborar, a principio de año, planes que no sean estructurados de manera lineal y rígida, sino que se diseñen de manera hipotética²⁷, señalando las posibles temáticas o saberes que se podrán abordar en torno a los referentes u «ordenadores curriculares» que se puedan asumir en el desenvolvimiento de la actividad académica, tales como: proyectos pedagógicos, eventos, conmemoraciones, salidas pedagógicas, acontecimientos, investigaciones, juegos virtuales o multimediales, etc.

La idea de currículo hipotético viene de STENHOUSE y se trata de entender que la planeación pedagógica que hace la institución educativa, por ende sus docentes, es una apuesta de organización curricular, pensada de la mejor forma posible, para sacar adelante los procesos de aprendizaje y formación. Es por ello que un plan de estudio no puede equipararse con un programa de estudio, el cual se identifica por ser una distribución secuencial de temas en el tiempo, con fechas determinadas en el calendario y generalmente en el mismo lugar –el aula–²⁸.

Cuando hablamos de plan de estudio estructurante o configurante, queremos referirnos al plan de estudio hipotético, elaborado por el docente al iniciar el año lectivo a partir de sus criterios en torno a los procesos de conocimiento y formación que deben ser asumidos de acuerdo con los referentes de sentido del aprendizaje que se han reconocido a nivel institucional o que él pueda identificar a nivel disciplinar. En el enfoque de FAP, en tanto los estudiantes

27 Concepto desarrollado por Stenhouse (1996).

28 Paradójicamente algunas entidades formadoras de maestros proceden de ese modo, no obstante defender en las clases que el currículo debe ser flexible.

participan en la elaboración del Plan, es claro que no puede ser definitivo ni programado exhaustivamente en el calendario.

5. Trabajo con planes de estudio emergentes

Siguiendo el postulado de reconocer que los educandos deben participar activamente en la organización de su trabajo escolar, como estrategia para hacer vivencial y motivante el aprendizaje y la formación, se trata de ir diseñando con ellos y ellas planes de estudio motivados en sus propias circunstancias significativas de vida, expresados pedagógicamente como «referentes de ordenamiento curricular» los cuales, igualmente, se han identificado con o desde los mismos escolares. De cierta manera podría decirse que ubicados en el tiempo cronológico, del trabajo anual, corresponden a planes parciales de estudio que no son, entre sí, ni secuenciales ni homogéneos en el tiempo.

Siguiendo la tesis de VÍCTOR FRANKL de que «cada situación se diferencia por su unicidad irreplicable, y para cada ocasión tan solo existe una respuesta correcta al problema que plantea» (2004, p. 102), esta estrategia de planificación curricular se plantea como el medio que le permite al educando identificar o colocar, desde adentro de su ser, el sentido de lo que va a aprender o en lo que se va a formar en un momento determinado de su trabajo escolar. Por lo tanto, se colige, es un proceso pedagógico en donde el educando puede estar aprendiendo a producir sentido, a desear y a ir estructurando sus modos de pensar y sentir la realidad, a la vez que puede ir estableciendo con sus compañeros y compañeras, negociaciones culturales que lo puedan llevar a acuerdos de aprendizaje, formación y convivencia.

6. Trabajo escolar con proyectos pedagógicos

Sobre esta estrategia se encuentra bastante literatura en el medio y, por tanto, aquí solo se harán algunas precisiones. En la propuesta que se configura en este escrito, la idea es asumir los proyectos pedagógicos como una estrategia que le apueste a la formación del pensamiento planificador y productivo de los educandos; lo mismo, a lograr que en su planificación y ejecución los educandos aprendan a aprender, desear, crear, proponer, sortear situaciones, desarrollar su voluntad, solucionar problemas y en últimas a *ser, hacer y a convivir*.

Los proyectos pedagógicos en Colombia, como debe recordarse, se impulsan desde la ley 115 de 1994; no obstante su inserción dentro del currículo, en buena parte de las instituciones no se implementaron como tales y, generalmente, esta responsabilidad se soslayó bajo el desarrollo de una clase especializada en las cuestiones que la norma señala: educación sexual, educación para la democracia, educación ambiental; educación para el uso del tiempo

libre. Mucho menos trascendieron los proyectos relacionados con el mundo productivo, que también los señala la ley, excepto en las instituciones educativas ubicadas en los ámbitos rurales que asumieron los llamados modelos educativos flexibles impulsados por el Ministerio de Educación Nacional.

Visto el Proyecto Pedagógico como estrategia curricular, en la medida que se convierte en un ordenador lógico de modos de pensar, desear, etc., de los educandos, igualmente se convierte en un ordenador curricular del cual se derivan sus contenidos, lógicas, tiempos, espacios, recursos, acciones docentes, acciones administrativas, etc. Por lo tanto, para atender esta exigencia de norma, se requiere de una disposición organizacional y direccional un tanto diferente a la que se heredó del siglo XX en la institución educativa²⁹.

El proyecto pedagógico permite llevar al educando por los tres grandes momentos de un proceso de pensamiento y actuación razonable: la planeación, la ejecución y la evaluación.

En la *planificación* del proyecto los educandos tienen la oportunidad de diseñar la alternativa de intervención sobre su realidad, lo cual exige un buen rigor crítico, analítico, lógico y una buena referenciación de sus deseos, intereses, motivaciones, proyecciones. Es un gran escenario para que el educando se vaya familiarizando con la construcción de problemas de conocimiento y, a la vez, vaya cultivando el espíritu investigativo y científico.

En la *ejecución* del proyecto los educandos tienen la oportunidad de tensionar lo planificado con la acción real de transformación; la teoría con la práctica; su proyección mental con lo posible de alcanzar. Es un momento para sumir y confrontar el rigor del pensamiento bajo esa confrontación entre lo que se planea y se hace, y para aprender a buscar equilibrios entre lo que se desea y lo que realmente se puede lograr.

El ejercicio de la *evaluación* del proyecto se convierte para el educando en un escenario de visibilización de interrogantes, certezas, incertidumbres y, en esa medida, de reconocimiento de su *ser* frente a las posibilidades de reconocer e intervenir su realidad desde la formulación de proyectos, incluso, proyectos de vida.

²⁹ Podría afirmarse que la exigencia de esa nueva disposición organizacional, que muy lentamente viene llegando a las instituciones, ha impedido la adopción e implementación de esta y otras estrategias pedagógicas que profundizan el cambio hacia una educación con mayor calidad y pertinencia. Esta es una razón más para sostener que en el avance hacia una mejor calidad educativa la barrera más grande se encuentra en el sistema organizacional y direccional de la institución educativa.

El proyecto pedagógico de *formación emprendedora y productiva* PPFEP asume un papel importante en tanto permite establecer un diálogo proactivo entre el mundo productivo y los distintos saberes que vehicula la institución educativa, generando un escenario de sentido a los aprendizajes y de configuración de la mentalidad planificadora y productiva en los educandos.

7. El Ciclo Lógico de Aprendizaje y Formación –CLAF–: una estrategia de trabajo institucional para formar un *ser analítico, crítico, sensible, planificador y productivo*.

La *estrategia* de trabajo escolar por *Ciclos Lógicos de Aprendizaje y Formación* –CLAF–, que se propone en este escrito, se deriva del desafío de lograr que el educando, mediante un *sistema de trabajo pedagógico* organizado, claro y con sentido para él o ella, vaya estructurando operativamente sus modos de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar.

Por ello, el CLAF es el ordenamiento de un proceder pedagógico que busca proporcionarle a los educandos una secuencia lógica en sus aprendizajes y en su formación, no a partir de la asignatura o disciplina de conocimiento sino por la vía del reconocimiento de sus relaciones vitales con el mundo. El CLAF va desde el aprovechamiento, por parte de los educandos, de sus motivaciones, deseos e intereses, hasta el uso riguroso de la razón en procura de comprender y proyectar, del mejor modo posible, su actuación y sus potencialidades productivas, tanto en lo académico como en la actuación cotidiana.

El CLAF tiene en cuenta que la búsqueda de sentido y significado en los educandos, generalmente, avanza de lo vivencial afectivo a lo vivencial cognitivo; de lo vivencial sensorial a lo vivencial conceptual; de las lógicas cotidianas del vivir a las lógicas abstractas con las cuales se pueden proyectar otras formas de un vivir.

Si bien el CLAF es un proceder que sigue una secuencia mental no por ello está referenciado solo en lo cognitivo ya que, a través de los pasos del proceso, el educando incluye lo emocional y lo actitudinal en la medida que puede establecer un diálogo proactivo entre sus deseos, motivaciones, expectativas y el uso de razón. Esto permite que se configure, en primera instancia, un ambiente y un proceso de aprendizaje consecuente con los intereses de los educandos y, en segunda instancia, una formación sistemática del *ser* en sus diferentes dimensiones humanas a lo largo de todos los grados escolares y niveles educativos.

De otra parte, por cuanto el CLAF está orientado por una lógica de trabajo que teje lo emocional, actitudinal y racional en los educandos –dinámica consustancial al *ser humano*– se posibilita una planificación curricular con la participación de los

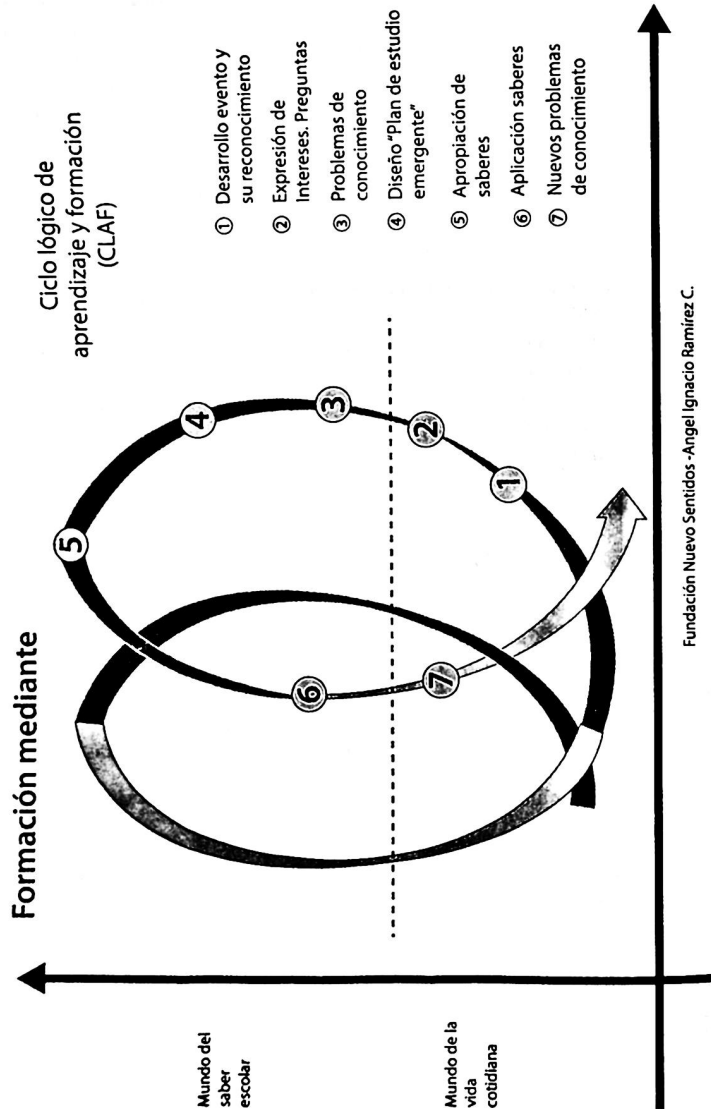
mismos, en tanto sujeto de deseos, expectativas, proyecciones; esto es, sujetos de aprendizaje y formación. Por tanto, desde esta estrategia, la pregunta que orienta al docente de área o asignatura en la planeación concreta del trabajo pedagógico, de todos los días, ya no es qué tema se le puede enseñar al educando o puede aprender éste en la hora de clase, de acuerdo con la secuencia de la programación anual, sino más bien, qué asume aprender el educando en la implementación del CLAF de acuerdo con sus motivaciones, intereses y expectativas; qué tiempo va a requerir; en qué espacios lo va a hacer; con qué ayudas pedagógicas lo puede lograr, etc., y en su calidad de profesor o profesora, como lo va a acompañar pedagógicamente en el proceso.

Así, en tanto el motivo del CLAF no es un tema disciplinar sino un problema, evento o situación de vida, entonces los saberes, los tiempos, los espacios y los recursos deberán ponerse al servicio de esa causa o propósito, lo cual hace que las demandas de conocimiento determinadas por el educando –obviamente clarificadas con el trabajo pedagógico del docente– se constituyan en ordenadores del trabajo curricular en los diferentes escenarios de aprendizaje, incluyendo el aula, a nivel de cada área o asignatura. Este proceder deberá hacer posible que, en tanto el aprendizaje se convierte en un hecho interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, los educandos puedan ir organizando modos de pensar complejos, respecto a determinadas realidades, que los va facultando para intervenir razonablemente en sus mundo, en la medida que la escuela trabaja pedagógicamente con ellos y ellas.

Cuando el educando logra reconocerse sistemáticamente, a través del sistema de trabajo escolar y desde la propia experiencia cotidiana, crea cimientos para entenderse y valorar la vida en el mundo donde esta se desenvuelve; a la vez, se empodera de herramientas cognitivas y valorativas para hacer el reconocimiento y valoración del resto del mundo, donde existen los demás.

En trabajo pedagógico mediante los CLAF se opera bajo los siguientes pasos generales:

- 1- Identificación y reconocimiento de motivaciones a partir de eventos o acontecimientos.
- 2- Concreción de intereses.
- 3- Construcción de problemas y desafíos de conocimiento y actuación.
- 4- Determinación de necesidades de aprendizaje y formación.
- 5- Apropriación lógica de saberes y procederes.
- 6- Aplicación de saberes y procederes.
- 7- Creación o planteamiento de nuevos desafíos o problemas de conocimiento y actuación.



Si bien el CLAF se plantea en estos pasos generales su desarrollo pedagógico específico debe ajustarse a cada uno de los niveles educativos y, para el caso colombiano, grupos de grados escolares de acuerdo con los «Estándares básicos de competencias».

Debe señalarse que estas agrupaciones deberán construirse referenciando las teorías pertinentes que den cuenta, tanto de la evolución cognitiva como de los aprendizajes, sin que dejen de lado, claro está, la comprensión del desarrollo de los sentimientos, las sensibilidades, la voluntad, los imaginarios, los deseos etc., que como totalidad van configurando al ser humano a partir de la condición de niño, niña o joven. Por ejemplo, mirar de qué modo se puede manejar en el *sistema de trabajo escolar* ese momento previo a la adolescencia en donde el niño o la niña, parece, enfrentar la realidad mediante interpretaciones fantasiosas. ¿Cómo se podrá aprovechar esa predisposición «espiritual», para que el educando vaya configurando modos de pensar, sentir, actuar, etc., con identidad, en el proceso seguido por el CLAF?

Por otra parte, asumiendo la idea según la cual el desarrollo ontogenético de algún modo repite la evolución filogenética, podría inferirse que así como en la evolución del conocimiento la humanidad parte de miradas globalizadoras – como las cosmovisiones y las perspectivas filosóficas de los antiguos– para llegar en la modernidad a miradas muy particulares –a través de las ciencias–, de manera similar los educandos de hoy podrían iniciar sus aprendizajes «formando» la mirada globalizadora para ir avanzando, con base en sus preguntas e inquietudes, hacia las miradas particularizadoras. Incluso, la educación básica debería dedicarse más a profundizar las miradas globalizadoras mientras la educación superior avanza hacia el trabajo más particular del conocimiento, reunido en una profesión. Esto, además, permitiría hacer más visible la Educación Media como esa fase que requieren los educandos para pasar de la mirada globalizadora del conocimiento a miradas particulares que puedan enrutarse sus potencialidades, expectativas y su vocación, en últimas, hacia una determinada profesión.

Con estas consideraciones iniciales, un ejemplo de organización de la secuencia de los pasos del CLAF, según grupos de grados, se podría implementar bajo los siguientes parámetros generales:

En el primer grupo –primero a tercero–:

- 1- Exploración de motivaciones culturales.
- 2- Exploración y determinación del referente de sentido³⁰.

³⁰ Los referentes de sentido como proyectos pedagógicos; eventos previstos o eventos circunstanciales; etc.

- 3- Aprovechamiento pedagógico del referente de sentido para la enseñanza/aprendizaje en la perspectiva de las dimensiones humanas.
- 4- Extensiones de lo aprendido hacia otros ámbitos de conocimiento.

En el segundo grupo –cuarto a quinto–:

- 1- Exploración de motivaciones culturales.
- 2- Exploración y determinación del referente de sentido.
- 3- Descripción del evento seleccionado como punto de partida del CLAF.
- 4- Formulación de preguntas.
- 5- Exploración de respuestas.
- 6- Proyección del conocimiento hacia otros ámbitos de vida.

En el tercer grupo –sexto a séptimo–:

- 1- Exploración de motivaciones culturales.
- 2- Exploración y determinación del referente de sentido.
- 3- Descripción del evento seleccionado como punto de partida del CLAF.
- 4- Formulación de preguntas.
- 5- Exploración de respuestas desde el saber escolar.
- 6- Aplicación de los conocimientos.
- 7- Proyección del conocimiento hacia otros ámbitos de vida.

En el cuarto grupo –octavo a noveno–:

- 1- Exploración de motivaciones culturales.
- 2- Exploración de intereses individuales y colectivos.
- 3- Exploración y determinación del referente de sentido.
- 4- Descripción del evento seleccionado como punto de partida del CLAF.
- 5- Formulación de preguntas.
- 6- Construcción de problemas de conocimiento.
- 7- Exploración de explicaciones.
- 8- Aplicación de los conocimientos.
- 9- Formulación de nuevos interrogantes.

En el quinto –décimo y undécimo– o Educación Media:

- 1- Exploración de motivaciones culturales.
- 2- Exploración de intereses individuales y colectivos.
- 3- Exploración y determinación del referente de sentido.
- 4- Reconocimiento exhaustivo de la realidad.
- 5- Descripción del evento seleccionado como punto de partida del CLAF.
- 6- Formulación de interrogantes.
- 7- Construcción de problemas de conocimiento.

- 8- Exploración de alternativas de comprensión o de explicaciones de los problemas de conocimiento.
- 9- Profundización o enriquecimiento de algunas explicaciones.
- 10- Reconocimiento de modelos teóricos y mentales.
- 11- Aplicación de los conocimientos.
- 12- Planteamiento de nuevos problemas de conocimiento.

Ahora bien, como todo proceso pedagógico tiene que obedecer a un fin o fines, y a una lógica de aprendizaje y formación, le es inherente al *sistema de trabajo escolar* reconocer o definir previamente hacia dónde quiere llevar a los educandos y como lo va a hacer. Pues bien, en esta propuesta de trabajo escolar *inteligente y vivencial*, como ya se podrá calificar,³¹ el producto del trabajo institucional mediante los CLAF corresponde a un educando que después de cursar preescolar, básica y media, en buena medida sabe:

- ✓ Lo que quiere seguir haciendo en la vida.
- ✓ Con qué actitudes, fortalezas y herramientas mentales va a lograr lo que quiere ser.
- ✓ Qué escenarios futuros le favorecen.
- ✓ Cómo construir con los demás *desarrollo socioeconómico y humano a nivel local*.
- ✓ Cómo organizar con los demás una convivencia digna.
- ✓ A qué localidad y país quiere aportarle.
- ✓ De qué manera le va a aportar.
- ✓ De qué modo se puede relacionar afectivamente con los demás en el marco del respeto.
- ✓ Cuáles son sus referentes de felicidad y bajo qué procederes va a conseguir estados de felicidad.
- ✓ Hasta dónde quiere llegar en la vida.

Para alcanzar este perfil necesariamente el educando tendrá que aprender a pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar. Justamente la estrategia del CLAF está diseñada para que desarrolle un sistema de aprendizaje y formación que, partiendo de una realidad o situación reconocida o construida por él en su vida cotidiana, lo lleve a determinar referentes de sentido para su

³¹ Inteligente porque corresponde a una construcción propia atendiendo las exigencias teóricas y metodológicas de la Planificación, en donde, tal como fue señalado anteriormente, el educando interviene activamente. Vivencial porque la experiencia de planificación y ejecución del sistema de trabajo escolar se da en «sintonía» con la vida misma de los educandos, con su quehacer y sentir cotidiano, en el ámbito de su comunidad, localidad, país y «sistema mundo».

actuación tales como fines o metas y a proceder en una secuencia lógica que va desde sus motivaciones hasta los resultados deseados, razonablemente. Este proceso debe implicar, también, que al desarrollar los educandos diferentes metodologías durante el CLAF se rompa la rutina de la hora-clase inercial, en tanto confluyen una serie de variables o circunstancias, previstas y no previstas, a su quehacer formativo, permitiendo configurar permanentemente nuevos escenarios de aprendizaje; obviamente, con la intervención emotiva y razonada de todos los actores posibles –educandos, docentes, padres de familia y otros agentes educadores–.

La implementación secuencial de los CLAF a lo largo del trabajo anual en los grados escolares, grupos de grados –según Estándares Básicos de Competencia del MEN– y niveles educativos, le permite al educando la acumulación cualitativa de *valores agregados* al proceso de configuración de sus modos de pensar,³² desear, sentir, comunicar, producir y actuar. Dichos valores también tienen que ver con: las competencias que deben adquirir en razón de las normas; la habilidad de preguntar o formular problemas de conocimiento; el desarrollo actitudinal; las acciones solidarias; el trabajo en equipo o colaborativo; la capacidad lectora, interpretativa, crítica y escritora; la sociabilidad; la sensibilidad; la creatividad; el emprendimiento; la capacidad previsiva; la capacidad comunicativa oral y escrita; el desarrollo corporal; entre otras cuestiones.

A lo largo de la experiencia con este *sistema de trabajo escolar* se van alcanzando resultados como:

- ✓ El educando aprender a aprender y, por ende, a desarrollar el aprendizaje autónomo.
- ✓ El educando asume el protagonismo de sus aprendizajes en tanto entra a participar en la elaboración de su plan de estudio –Emergente–.
- ✓ El educando logra ir organizando modos de pensar, sentir, desear, comunicar, producir y actuar complejos en torno de una situación, experiencia de vida o problema de conocimiento.
- ✓ El educando va reconociendo en sus fortalezas y oportunidades para orientar sus estudios y, a mediano plazo, su vida.
- ✓ El educando empieza a cultivar el espíritu investigativo.
- ✓ El docente pasa de ser reproductor del conocimiento establecido a orientador y acompañante del proceso de aprendizaje y formación creativa de sus educandos.
- ✓ El docente, en tanto no lo sabe todo, también aprende en el proceso.

³² En términos cognitivos, podría decirse, la ampliación y enriquecimiento de sus propios tejidos neuronales con sus conexiones, lógicas, procederes y memorias.

- ✓ El conocimiento trabajado curricularmente deja de ser aprendido por el educando como un fin en sí mismo y, a cambio, pasa a ser una herramienta muy importante para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.
- ✓ La dirección institucional se entiende como cabeza central de la organización curricular.
- ✓ La actuación del rector o director, se circunscribe en la gestión para sacar adelante la propuesta pedagógica.
- ✓ La institución procede a manejar tiempos y espacios curriculares de manera flexible, organizando el sistema de trabajo escolar por CLAF, planes de estudio estructurantes y planes de estudio emergentes.
- ✓ Los padres de familia y actores de la comunidad, en buena parte, pasan a ser agentes educadores.
- ✓ La planeación y ejecución curricular es una tarea concertada a nivel institucional, lo que obliga la configuración del trabajo pedagógico en equipo.
- ✓ El trabajo de aula y en otros escenarios de aprendizaje, es la proyección particular del sistema de trabajo escolar planificado e implementado institucionalmente.

Cuando los educandos trabajan con esta metodología, tal como se aprecia en las experiencias desarrolladas, alcanzan mejores niveles de criticidad, creatividad, propositividad, sociabilidad y autonomía; en consecuencia, logran enriquecer su *ser humano para un mejor existir*.

8. El CLAF y la formación del perfil del hombre y la mujer del siglo XXI

«Nuestra capacidad para generar imágenes mentales y proyectarlas en el futuro no nos permite tan sólo identificar objetivos y propósitos, o desarrollar objetivos y estrategias, sino también elegir entre diversas alternativas y, por ende, formular valores y normas sociales de comportamiento».

F. Capra.

En el capítulo tres del presente libro se propuso una identidad del ser humano siglo XXI; pues bien, el CLAF ha sido pensado como una estrategia pedagógica que puede contribuir significativamente en la formación de dicho *ser* en la medida que su orientación e implementación responda al proceder aquí planteado.

Por cuanto el CLAF lleva al educando desde sus motivaciones e intereses hasta el uso de razón y apropiación de las herramientas que necesita para su desenvolvimiento en la vida, su implementación lo compromete en la formación de todas sus dimensiones humanas: sensible, afectiva, cognitiva, productiva, volitiva, etc., en función de los desafíos generados en el escenario de vida que se va configurando en su realidad local y global.

✓ EL CLAF y desarrollo de la emotividad y sensibilidad

Cuando se coloca al educando de cara a su mundo concreto, para que desarrolle un reconocimiento exhaustivo del mismo, se le apuesta a que intervenga en el proceso sus emociones, gustos, deseos, intereses, etc.; igualmente, a que los diferentes eventos o acontecimientos lo lleven a reconocer y valorar lo bello, lo triste, lo alegre, lo doloroso, de modo que vaya encausando posibles compromisos con el comprender y, hasta cierto punto, explicar a profundidad aquello que «toca el corazón».

✓ EL CLAF, la socialización y los afectos

Teniendo en cuenta que el *reconocimiento* no es una tarea solo individual sino que el CLAF exige procesos permanentes de socialización, en la producción individual y colectiva, en su implementación el educando se va formando para oír al otro, dejarse oír, oírse a sí mismo, dialogar y, de este modo, poder concertar la toma de decisiones, inicialmente frente al quehacer pedagógico y luego frente al quehacer en el mundo de la vida cotidiana. En este proceder, a su vez, propicia compromisos, solidaridades y afectos.

Por cuanto la socialización de las ideas, las propuestas y los problemas de conocimiento es consustancial a una acción comunicativa, oral y escrita, el CLAF se constituye también en estrategia y escenario pedagógico que le permite al educando, por una parte, desarrollar las competencias comunicativas para hacerse entender, usando del mejor modo posible el idioma, tanto de manera oral como escrita, desde el reconocimiento de los contextos de significación de los interlocutores y, por otra, objetivar su pensamiento de modo escrito al lograr plasmar en el texto los modos de pensar, sentir, desear, producir y actuar que va configurando en su proceso de aprendizaje y formación.

✓ EL CLAF y la formación para la toma de decisiones

En tanto el proceso pedagógico lleva al educando a la toma de decisiones incluye en la formación de su *ser* la lucha o tensión, entre lo que quiere y puede hacer; lo que quiere desarrollar como individuo o como colectivo y lo que puede hacer, también, como individuo o como colectivo. Será esa tensión entre

su posición individualista –hasta cierto punto egoísta– y la posición colectiva –posiblemente solidaria– la que pedagógicamente lo puede colocar en el punto de referencia para que vaya educando ese proceder razonable. Justamente en los primeros pasos del CLAF se inician los procesos lógicos, en términos pedagógicos, para ir formando esta capacidad.

✓ El CLAF y la razón política

En la medida que el educando empieza a concertar decisiones con el grupo y con sus docentes sobre el proceder pedagógico, de acuerdo con las exigencias del CLAF, se va configurando un escenario social que demanda muchas preguntas sobre lo que le conviene o no, a cada educando en particular y al grupo en general. En la búsqueda de respuestas y en la discusión de alternativas de comprensión y solución se van creando las condiciones pedagógicas para que se visibilicen los mejores argumentos y, por ende, las mejores determinaciones para la acción, tanto individuales como colectivas. De esta manera se podrá avanzar de una actuación social un tanto inercial a una actuación razonada políticamente.

Debe anotarse que el educando tendrá que asumir, con la ayuda pedagógica, la tensión que provoca el interés personal y el interés colectivo, y derivar de ésta posiciones consecuentes y solidarias. Justamente el CLAF lleva al educando por esa dialéctica del pensamiento crítico cuando plantea preguntas, construye problemas de conocimiento, toma decisiones frente a proyectos por formular y realizar; concerta el plan de estudio emergente; concerta eventos para realizar; etc. En esta lógica de pensar la actuación y el proceder social el estudiante podrá ir haciendo consciente su formación en dirección a cumplir el rol de gobernado o de gobernante.

✓ El CLAF y la razón analítica

Cuando el educando tiene que asumir la Ciencia Natural y la Tecnología como fuentes de explicación y respuesta a sus interrogantes tiene la oportunidad de adentrarse por las lógicas del saber que requiere ante los problemas de conocimiento que se ha formulado, a través del trabajo heurístico. Este le permite buscar las preguntas o problemas que se formuló; quién desarrolló o creó el saber que se va a estudiar; la metodología que utilizó para producirlo y los resultados que logró, con sus implicaciones en el mismo desarrollo del conocimiento. En este proceso, al colocarse el educando frente a las experiencias de producción científica con sus lógicas e implicaciones en el desarrollo humano, podrá ir despertando el espíritu científico que lo puede llevar, hacia el futuro, por los senderos de la investigación científica como opción de vida.

✓ **El CLAF y la actitud y razón productiva. Planificación, creatividad y emprendimiento.**

Por cuanto el CLAF ha llevado al educando desde la sensibilización y la formulación de problemas de conocimiento hasta el reconocimiento de los saberes o conocimientos que ha producido la humanidad –pertinentes al objeto de estudio–, tratando de garantizarse un buen vivir en el mundo, la metodología lo lleva a plantearse sus propios desafíos productivos a nivel de bienes tangibles e intangibles. Por esto, la formulación y ejecución de proyectos se constituye en una alternativa pedagógica de gran utilidad, en razón a que con esta herramienta pedagógica el educando aprende a planificar; a buscar puntos de equilibrio entre lo deseable y lo posible o entre la inversión y la recuperación de la misma; a proyectarse en el tiempo; a establecer objetivos y metas; a entender lo particular en lo general y lo general en lo particular; a comprenderse en un mundo de competencia o de alianzas; a evaluarse; a aprender a aprender; a buscar opciones productivas propias; a emprender; etc.

En la medida que se vaya formando la razón productiva, bajo la apertura mental y actitudinal que implica la estrategia del CLAF, se dan las condiciones pedagógicas para que el educando multiplique y canalice la creatividad, que le es inherente desde niño o niña, hacia metas planificadas por él o ella, a la vez que va haciendo conscientes sus intereses, fortalezas y oportunidades. Por eso el CLAF se orienta a que los educandos, mediante sus preguntas, problemas de conocimiento o proyectos hagan visible sus imaginarios, sus propuestas creativas y sus sueños, con los cuales toman sentido sus aprendizajes y su formación.

Un ejemplo de organización curricular, para ir configurando en los educandos pensamiento planificador/productivo bajo el establecimiento de una secuencia que va de las actitudes a los aprendizajes, según el grupo de grados por estándares puede ser el siguiente:

Formación inicial

- ❖ De preescolar al tercer grado
 - En dónde vivimos.
 - De qué vivimos.
 - Cómo vivimos.
 - Qué nos gustaría hacer en donde vivimos.
 - Qué necesitamos aprender para hacer lo que queremos en el mundo donde vivimos.

Formación básica

- ❖ De Cuarto a quinto grado
 - Qué hacen las personas en nuestro entorno.
 - Qué producen.
 - Qué nos gustaría aprender a producir.
 - Cómo nos organizamos para producirlo.
 - Qué necesitamos aprender para producirlo.
- ❖ De sexto a séptimo grado
 - Qué se produce en nuestro entorno.
 - De qué modo se produce.
 - Qué podemos producir nosotros.
 - Cómo sabemos que «vale la pena» la inversión.
 - Bajo qué reglas nos organizamos para producir.
 - Qué necesitamos saber para producir lo que «vale la pena».
- ❖ De octavo a noveno grado
 - Qué desafíos de producción podemos ver en el entorno.
 - Cuál podría ser nuestra mejor alternativa productiva.
 - Qué se necesita saber para producir en esa alternativa.
 - Cómo nos organizamos para implementar la mejor alternativa.
 - Qué pasos seguir para el proceso planificador.
 - Cómo nos organizamos para desarrollar el proyecto.

Formación media

- ❖ De décimo a undécimo
 - Qué posibilidades de producción existe en lo local.
 - Qué estudios demanda la producción.
 - Cómo estudiamos la factibilidad técnica.
 - Cómo hacemos la factibilidad financiera.
 - Qué pasos asumimos para la ejecución del proceso productivo.
 - Qué costos tiene el proyecto.
 - Cuáles son las fuentes de financiación.
 - Qué tiempos compromete la ejecución.
 - Con qué organización y administración asumimos el proyecto.

Podrá inferirse que a lo largo del trabajo escolar, en cada uno de los grupos de grados, los educandos van leyendo y comprendiendo su escenario de vida y, a la vez, configurando un modo de pensar la realidad apropiando argumentos para, en la educación media, tomar decisiones con respecto a la continuación de sus estudios en relación con un ámbito del mundo productivo.

La propuesta de organizar secuencialidades de esta naturaleza, podría ser de gran utilidad pedagógica para configurar en los educandos, también, los pensamientos: analítico, crítico, hermenéutico, complejo; o la sensibilidad estética; o la formación de la moral, la ciudadanía, etc.

✓ **El CLAF y la formación del actor o agente para el desarrollo local**

Como el ser humano necesariamente se encuentra en un lugar natural, reconfigurado socialmente, el CLAF va llevando al educando a reconocer este medio y, a la vez, a reconocerse en el mismo como *actor de desarrollo*. En razón a que los niños, niñas y jóvenes van comprendiendo su entorno y formulando problemas de conocimiento y proyectos, a partir de éste, la metodología los lleva a pensarse como parte activa del mismo y como proponentes de alternativas para mejorar las condiciones que ofrece. Esto implica ir poniendo en juego la racionalidad crítica, hermenéutica, analítica, política y productiva, que han ido desarrollando en su *ser*, buscando que el escenario local se vaya constituyendo en un referente necesario de sentido para sus aprendizajes y formación. De este modo la institución educadora forma actores que aprenden, hasta cierto punto, a proyectar el territorio y a proyectarse dentro de éste, en el marco del conocimiento y el acontecer global, ya sea como productores o como gobernantes.

De esta manera el CLAF brinda un proceder metodológico, de tipo organizacional y pedagógico, que en buena parte hace posible que los niños, niñas y jóvenes avancen sistemáticamente en la formación de un alto grado de autonomía; de modos de pensar y sentir que los lleve a tomar decisiones responsables; de un buen nivel de socialización; de un alto grado de inteligencia creativa con capacidad de emprendimiento; entre otras cuestiones.

Cuando el educando logra reconocerse sistemáticamente a través del sistema de trabajo escolar y desde la propia experiencia cotidiana, crea cimientos para entenderse y valorar la vida en el mundo donde esta se desenvuelve; a la vez, se empodera de herramientas cognitivas y valorativas para hacer el reconocimiento y valoración del resto del mundo, donde existen los demás.

9. Perfil del estudiante egresado bajo la implementación del enfoque de formación con aprendizajes productivos

Se espera que un estudiante que se forma en un sistema escolar implementado bajo las estrategias y el enfoque de FAB alcance a desarrollar un perfil con las siguientes características:

- Sea responsable y asuma consecuencias.
- Sea capaz de plantearse problemas de conocimiento y derivar de los mismos procesos de aprendizaje.
- Formule proyectos de inversión productiva.
- Configure, a su nivel, organizaciones productivas.
- Trabaje en grupo, sea solidario y maneje relaciones interpersonales positivas.
- Haga aportes en la solución de problemas de su comunidad.
- Posea competencias básicas para su trabajo intelectual-laboral.
- Cuento con aproximaciones importantes a su proyecto de vida.
- Posea una mentalidad crítica y planificadora.
- Posea sentido de pertenencia.
- Sea disciplinado y constante para lograr su aprendizaje.
- Sea dinámico y creativo.
- Sea investigador y acude a la pregunta para proyectar la construcción de nuevos conocimiento.
- Posea valores morales.
- Reconozca sus fortalezas y sus debilidades.
- Configure modos de pensar, desear, sentir, comunicar, actuar y producir concretos, frente a realidades concretas.



Capítulo V

Maestros y maestras para el desempeño en lo rural o lo urbano-marginal

«El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana».
Art. n.º. 7 Constitución Nacional.

1. ¿Qué docentes y directivos docentes se requieren para implementar un trabajo escolar que le permita a los educandos desarrollar los modos de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar consecuentes con su época -digital y global-?

¿Dónde está la vida del proceso formativo?

¿Dónde está el meollo desde el cual –los docentes– pueden contribuir a que la otra persona pueda, a su vez, desarrollar la necesidad de ser persona o de ser sujeto?

H. Zemelman.

Si se acepta que el papel de la institución educativa tiene que ver con lograr que los niños, niñas y jóvenes, a lo largo de todos los niveles educativos, configuren sus modos de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar, pertinentes y consecuentes con su realidad y con las mismas competencias exigidas por las normas, las entidades formadoras de docentes deberían preocuparse porque su trabajo se haga en la perspectiva de lograr que, bajo la

comprensión de los paradigmas pedagógicos vigentes para la nueva época, los futuros docentes igualmente desarrollen modos de pensar el *trabajo escolar*; de sentirlo; de operacionalizarlo; de ponerlo en discusión; de proyectarlo y de producir ideas, propuestas y estrategias que hagan posible una formación consecuente con los nuevos desafíos educativos.

No es lo mismo formar docentes para que se desempeñen en cierto nivel educativo o en determinada área o áreas curriculares –como se hizo en la segunda mitad del siglo XX– que lograr su formación para un desempeño pertinente en contexto, de modo que bajo su trabajo los educandos configuren modos de pensar, sentir, actuar, etc. Es diferente formar docentes para que se piensen y proyecten pedagógicamente desde la disciplina, el aula y hora de clase –reloj–, a que se formen para pensarse y proyectarse pedagógicamente desde un *sistema de trabajo escolar institucional*, con referentes de sentido determinados o construidos institucionalmente; con estrategias para trabajar a partir de ordenadores curriculares propios; con capacidad para pedagogizar proyectos, eventos y acontecimientos; con habilidades para manejar flexiblemente los tiempos de aprendizaje; con el dominio para trabajar por ciclos lógicos de aprendizaje y formación –CLAF–; etc.³³.

Si bien hay una política que referencia la calidad de la educación en los resultados de las pruebas censales nacionales e internacionales, hay una ley de educación con unos *finés* en donde está claro que el trabajo educativo no solo va dirigido al rendimiento en matemáticas, ciencias y lenguaje sino a la formación del ser que fundamenta y le da sostenibilidad al mismo sistema que representa.

En consecuencia con los desafíos de un sistema de *trabajo escolar institucional inteligente y vivencial* –expuesto en este escrito– las entidades formadoras de docentes se encuentran ante el reto importante de propiciar o fortalecer en sus educandos –futuros maestros– modos de comprender el trabajo pedagógico en perspectivas teóricas vigentes como la Crítica y Compleja, de manera que ellas o ellos desarrollen modos de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar lo pedagógico en tanto agentes de política y de desarrollo autónomo en sus desempeños profesionales; lo mismo, se apropien de esas estrategias que hacen posible un trabajo escolar acorde con dichas teorías.

33 Suele suceder en algunas entidades educativas –incluyendo formadoras de docentes– que le predicen a sus educandos sobre la necesidad del cambio de paradigma curricular, la renovación de los sistemas de aprendizaje, etc. No obstante en su organización y procedimientos curriculares se mantienen en los viejos paradigmas y sistemas de trabajo.

Para asumir en profundidad estos desafíos sería bueno que, en el debate sobre el diseño curricular de formación de los docentes para el siglo XXI, estas entidades abordaran interrogantes como:

- ✓ ¿Cuáles son los detalles del perfil docente para un desempeño pertinente en la nueva época?
- ✓ ¿Qué significa formar un docente con pensamiento crítico?
- ✓ ¿Qué significa formar un docente con pensamiento complejo?
- ✓ Para un desempeño orientado por la pedagogía crítica, ¿qué estrategias debe desarrollar el maestro?
- ✓ Para un desempeño pedagógico orientado por el pensamiento complejo, ¿qué estrategias debe desarrollar el maestro?
- ✓ Para un desempeño eficiente bajo un proyecto educativo institucional ¿qué competencias debe poseer el maestro?
- ✓ ¿Bajo qué estrategias pedagógicas de carácter institucional se pueden formar modos de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar en los educandos?
- ✓ ¿De qué modo el futuro docente aprende a orientar al educando para que aprenda a aprender y, por ende, logre desarrollar aprendizajes autónomos?
- ✓ ¿De qué modo el futuro docente aprende a orientar al educando para que desarrolle significativamente su autonomía?
- ✓ ¿De qué modo el futuro docente aprende a orientar y acompañar pedagógicamente al educando de manera que éste vaya desarrollando la voluntad?
- ✓ ¿De qué modo el futuro docente puede formar en sus educandos el pensamiento crítico y complejo?
- ✓ ¿Con qué estrategias un docente puede ser un gestor de los procesos de aprendizaje y formación de sus educandos?

En la medida que se aborden estas y muchas preguntas más, relacionadas con los problema o desafíos expuestos en los capítulos anteriores, una institución formadora de docentes podría, por una parte, comprometerse a lograr que sus educandos –futuros maestros– aprendan a construir propuestas de *sistemas globalizados de trabajo escolar* y, por otra, a enriquecer su propia propuesta institucional o a adoptar otra, tal como la que se expone el presente libro, de modo tal que se potencie para asumir procesos de mejoramiento de su labor en pro de una educación vigente, pertinente y de calidad frente a los desafíos formativos del siglo XXI³⁴.

34 En algunos eventos se presenta una caracterización de los maestros actuales, en los siguientes términos: «Los maestros trabajamos con contenidos del siglo XIX y pedagogías del siglo XX, en la formación de niños, niñas y jóvenes del siglo XXI».

Si el *trabajo escolar* de las entidades formadoras de maestros y maestras se orientara en el marco del debate que generan estas preguntas y desafíos y a la vez se hiciera bajo las orientaciones de las teorías señaladas, podría pensarse en un perfil de sus egresados con características como:

- ✓ Apropriados de los fines de la educación, según la ley general de educación.
- ✓ Fundamentados en los paradigmas vigentes del conocimiento y de la pedagogía.
- ✓ Poseedores de los argumentos teóricos vigentes que ofrece la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología y, obviamente, la pedagogía, necesarios para reconocer a los educandos, en su propia condición humana.
- ✓ Con modos concretos de pensar, sentir, desear, comunicar, producir y actuar tanto en el sistema educativo como en la vida cotidiana.
- ✓ Poseedores de la capacidad de aprendizaje autónomo, de seguir aprendiendo y de desaprender.
- ✓ Capaces de desarrollar procesos de comunicación eficientes y apropiados para hacerse entender de los educandos en sus propios contextos de significación.
- ✓ Capaces de implementar las *estrategias* necesarias para organizar el trabajo pedagógico en función del desarrollo de todas las dimensiones humanas.
- ✓ Portadores de un pensamiento planificador y productivo.
- ✓ Capaces de ubicarse histórica, social y culturalmente en el contexto de desempeño y de proceder en consecuencia.
- ✓ Competentes en el manejo de las nuevas TIC.
- ✓ Competentes para trabajar en equipo y en función del Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Capaces de ejercer la pedagogía en el respeto por las normas de convivencia legítimamente constituidas y por los derechos humanos, a la vez promulgadores de los mismos.
- ✓ Poseedores de las bases lectoras, escritoras y de oralidad de una lengua extranjera.

Ahora bien, a nivel de las demandas particulares para un desempeño eficiente en la implementación del *sistema de trabajo escolar* expuesto en los capítulos anteriores, sería importante que en el marco del perfil señalado los docentes egresados muestren habilidades para:

- ✓ Leer de manera crítica y compleja los escenarios educativos que se configuran en el ámbito de su desempeño.

- ✓ Identificar a cada uno de sus educandos a nivel psicológico, antropológico, sociológico, económico y físico, en perspectiva crítica y compleja.
- ✓ Reconocer estratégicamente la realidad institucional con sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
- ✓ Construir en equipo, a nivel institucional, una base conceptual compartida.
- ✓ Dinamizar con sus compañeros la configuración de comunidad de aprendizaje.
- ✓ Escribir fluida y creativamente y hacer públicos sus trabajos.
- ✓ Lograr que los educandos lean su mundo haciendo uso de todos los órganos de los sentidos, con el mayor detalle posible.
- ✓ Lograr en los educandos que de las lecturas sensoriales de su realidad pasen a lecturas conceptuales y, por ende, al uso comprensivo de los lenguajes universales.
- ✓ Desarrollar la pedagogía de la pregunta y, en esa medida, lograr en los educandos la habilidad y familiaridad en la construcción de la misma.
- ✓ Pedagogizar proyectos, eventos, acontecimientos.
- ✓ Trabajar con tiempos y espacios flexibles.
- ✓ Trabajar con otros agentes educadores.
- ✓ Lograr que los educandos puedan asumir conscientemente los cambios de percepción necesarios, en función de sus lecturas del mundo.
- ✓ Lograr que los educandos reconozcan críticamente sus motivaciones y configuren sus intereses.
- ✓ Orientar en los educandos la configuración de su voluntad y autonomía.
- ✓ Desarrollar estrategias pedagógicas que lleven al educando a ser creativo y emprendedor.
- ✓ Apoyar al educando para que pueda descubrir y canalizar sus fortalezas de tal forma que se vaya auto-reconociendo en sus potencialidades y limitaciones.
- ✓ Cultivar en los educandos el espíritu investigativo.
- ✓ Cultivar en el educando el pensamiento planificador y productivo.
- ✓ Desarrollar la competencia de trabajar en equipo.
- ✓ Orientar al educando para que aprenda a desear, gustar, oír, oler, sentir, actuar, consecuentemente con la propuesta educativa.
- ✓ Orientar al educando para aprender a vivir en relaciones afectuosas.
- ✓ Orientar al educando para aprender a vivir en la convivencia civil y en el marco de los derechos y deberes.
- ✓ Orientar al educando a ser responsable y a desarrollar compromisos.
- ✓ Orientar al educando a vivir en las buenas costumbres.
- ✓ Orientar al educando a desarrollar lecturas de su mundo en otro idioma.
- ✓ Aprovechar toda la riqueza de las nuevas TIC en los procesos de aprendizaje.

Claro está, deberá entenderse que estas particularidades no son «atributos» aislados, sino expresiones de la condición multidimensional que debe caracterizar a un docente orientado por la pedagogía crítica y el pensamiento complejo, por cuanto en los modos de pensar como en el proceder, éstas se tejen de manera asociada; en la medida que se da el trabajo cognitivo –de *aprendizaje*– también se da el trabajo *formativo*.

Justamente, esta imbricación compleja entre razón, emociones, espíritu y proceder es la que pone al docente frente a esa tradicional dicotomía que compromete la vocación: o *ser* funcionario remunerado del sistema educativo o *ser* un actor de desarrollo del mismo. Lo primero lo lleva a la tarea histórica de dictar clase según la carga académica o a administrar inercialmente la institución –cuando se ejerce un cargo directivo–; lo segundo lo lleva a considerar que de su trabajo, de algún modo, depende el futuro de sus educandos, de la localidad, del país y, hoy, del planeta; por este camino procede como un docente o directivo docente, crítico, proactivo, propositivo y emprendedor.

En tanto cada acción pedagógica debe implicar que el educando se empodere de un saber y, a la vez, de un sentir y proceder responsable con dicho saber, se colige que el aprendizaje y la formación para *ser docente* igualmente conlleva el desarrollo simultáneo de lo racional, lo emocional y lo espiritual. La educación del siglo XXI necesita un maestro o maestra que sepa razonar profundamente, que se emocione con el saber pedagógico y su misión formadora y que asuma su trabajo como realización humana trascendente.

Y ¿cómo formar ese docente o directivo docente? Dice el dicho que nadie puede dar de lo que no tiene. Pues bien, si un maestro en formación no se apropia del horizonte teórico vigente y pertinente para una educación siglo XXI, ni de las estrategias de trabajo consecuentes con ese horizonte, ni logra encender en su corazón la llama de la vocación en el marco de un sentido socio-antropológico y pedagógico crítico y complejo, ni la sociedad ni el país podrán esperar una educación para sus hijos ni pertinente ni vigente. En consecuencia, es responsabilidad de las entidades formadoras de maestros brindarle a sus educandos la posibilidad de que se empoderen de esas cualidades o facultades.

Para pensar y alcanzar ese tipo de formación igualmente se les propone a las entidades formadoras de docentes evaluar si la propuesta pedagógica que implementa está cumpliendo con estos propósitos, confrontando su modelo educativo. Un sistema de trabajo escolar institucional, debe involucrar a todos los actores en un trabajo coherente y consecuente; por ejemplo, el expuesto en los capítulos anteriores, muestra su fundamentación, postulados y estrategias de implementación, tales como: trabajo de todos los actores en función de referentes institucionales compartidos; trabajo con ciclos lógicos de aprendizaje y

formación –CLAF–; formulación y ejecución de proyectos; pedagogización de eventos o acontecimientos; elaboración de planes de estudio estructurantes; elaboración de planes de estudio emergentes; etc., y a partir de estas evalúa y opta por los ajustes necesarios a su PEI.

El asumir la docencia *in situ* bajo un pensamiento crítico y complejo, en la perspectiva de responder al reto de ejercer un desempeño vigente, pertinente, eficiente y eficaz, exige que el docente, además de poseer las competencias pedagógicas básicas, esté capacitado para conocer a profundidad el ámbito en el cual se desempeña su institución y, a la vez, el ambiente interno en que ésta se desenvuelve. Esta exigencia le formula a las entidades formadoras de docentes dos problemas: el primero tiene que ver con el modo como estas instituciones reconocen la diversidad y la diferenciación de los contextos en donde se desempeñarán sus egresados y, el segundo, con el proceder pedagógico que deberán asumir en cada uno de los ambientes culturales, ya sea de carácter «monocultural» o multicultural, que se configuran en cada país como escenarios educativos.

En Colombia, y seguramente en la mayoría de países latinoamericanos, existen escenarios fundamentalmente afros, indígenas, mestizos, blancos; lo mismo, escenarios educativos multiculturales, los cuales se presentan con mayor impacto en las instituciones educativas de las grandes ciudades ya que en cada aula se puede encontrar población afro, indígena, mestiza, campesina –generalmente desplazada– y ciudadina, propiamente dicha, configurando un escenario síntesis de la diversidad etnocultural que existe en el país. Justamente este escenario amplía el horizonte de sentido y discusión de lo que podría asumirse como una pedagogía ampliamente incluyente, en tanto no solo tiene en cuenta la población con discapacidades, sino la cultura de origen para lograr una actuación pedagógica que haga sentir a cada escolar reconocido e incluido, con su propia identidad, en el proceso formativo.

El trabajo con ciclos lógicos de aprendizaje y formación –CLAF–, se proyecta como una estrategia adecuada para este propósito en la medida que le permite a cada educando desarrollar, en el marco del grupo escolar, sus propios procesos de aprendizaje en sus perspectivas culturales con el acompañamiento del docente. Esto, a su vez, le significa al docente entenderse pedagógicamente como acompañante de los procesos que debe emprender el educando para lograr: aprender a aprender; aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, desde sus propias motivaciones, sentidos, intereses y problemas de conocimiento que construya, tanto de manera individual como grupal.

Para atender el primer problema o desafío, las instituciones formadoras de maestros tienen el reto de empoderar a sus egresados de las estrategias necesarias,

por una parte, para que puedan asumir el rol de investigadores de sus ámbitos concretos de actuación, como institución educativa y como docente, con el fin de conocer a profundidad las particularidades de los desafíos y demandas educativas y, por otra, para proceder pedagógicamente de la manera más conveniente ante los grupos, ya sean monoculturales o multiculturales.

La investigación sobre el contexto deberá permitir respuestas a preguntas como:

- ✓ ¿Qué grupo o grupos poblacionales atiende la institución educativa?
- ✓ ¿Cuáles son sus características culturales?
- ✓ ¿Cuáles son sus referentes de sus motivaciones e intereses?
- ✓ ¿Cuál o cuáles son las fuentes económicas que soportan el sustento de la comunidad local o regional?
- ✓ ¿Qué características tienen esas fuentes en sus desarrollos tecnológicos, productivos y ambientales?
- ✓ ¿Qué características se dan en las relaciones sociales dentro de ese proceso productivo?
- ✓ ¿Qué base de conocimientos soportan los procesos productivos y las relaciones sociales?
- ✓ ¿Qué posibilidades brinda la economía local o regional en el concierto del comercio nacional o internacional?
- ✓ ¿Qué características tiene el pensamiento colectivo?
- ✓ ¿Qué idea se tiene de la escuela, de su papel en la comunidad?
- ✓ ¿Cuáles son sus costumbres y creencias?
- ✓ ¿Qué lógicas de comprensión provienen de la cultura local?
- ✓ A partir de esas lógicas, ¿cómo se puede asumir el trabajo pedagógico?
- ✓ ¿Cuál es la presencia del Estado en el medio?
- ✓ ¿Con qué otros agentes educadores se cuenta?
- ✓ ¿Con qué otros escenarios educativos se cuenta?
- ✓ ¿Qué particularidades los hace iguales o diferentes a otros contextos?

Estas preguntas y las respectivas respuestas, podrán ser insumos para que el docente logre orientar con pertinencia el *sistema de trabajo escolar*.

Sobre el segundo problema, el reto se centra en la contrastación de las demandas que surgen de esa diversidad de características del medio con las propuestas pedagógicas que puedan viabilizar procesos educacionales contextualizados en dichas realidades. A partir de esta contrastación podrán determinarse competencias particulares que deberán ser formadas en los maestros y maestras para lograr sintonía entre la realidad y la propuesta educativa. Las competencias que deberán desarrollarse tendrán que ver con: lectura y comprensión socioeconómica de la realidad local y nacional; lectura

y comprensión antropológica de la diversidad cultural; lectura y comprensión política de las dinámicas sociales; lectura y comprensión sistémica de la organización social-estatal; habilidades para gestionar procesos educativos –asumiendo la idea que el maestro debe ser un buen gestor educativo–; habilidades para contribuir a que la institución educativa, bajo la lectura y comprensión crítica de su papel en la comunidad, lidere proceso importantes de desarrollo de las comunidades.

En este orden de ideas también resulta necesario que en la formación de docentes se formulen y respondan preguntas como:

- ✓ ¿Qué teorías sociológicas son válidas para leer y comprender más correctamente la realidad social?
- ✓ ¿Qué referentes teóricos son más apropiados para leer y comprender correctamente las dinámicas económicas locales y regionales?
- ✓ ¿Qué teorías antropológicas apoyan con mayor pertinencia la comprensión de la complejidad cultural colombiana?
- ✓ ¿Qué teorías políticas permiten una comprensión apropiada de las dinámicas sociales de las comunidades?
- ✓ ¿Qué principios y estrategias de gestión permiten una labor eficiente del maestro en los procesos de articulación de la escuela con la comunidad y en la incorporación de todos los agentes educadores posibles a la escuela?
- ✓ ¿Con base en qué principios y estrategias logra credibilidad y liderazgo un docente o directivo docente, para lograr más y mejores espacios en su labor?

Abordar estas preguntas significa profundizar la base conceptual institucional en torno a lo que es formar un docente con sentido de pertenencia y pertinencia en el contexto de su desempeño. De igual manera, el proceder con una lectura crítica y compleja de su propio contexto seguramente le permitirá a la institución, de una parte, liderar o apoyar procesos de cambio en lo local o regional y, de otra, desarrollar prácticas de investigación y aprendizaje útiles para empoderar al futuro docente con las competencias necesarias en un desempeño articulado y armónico con las dinámicas de desarrollo, los propósitos del sistema educativo y las expectativas de mejoramiento personal.

En consecuencia, si la institución formadora de docentes apoya su acción educativa en la lectura y comprensión filosófica y científica de la realidad y, por lo tanto, va más allá de la simple lectura del sentido común o buen sentido, podrá lograr que sus egresados no sigan el camino de las lecturas reduccionistas, simplistas o ideológicas de las realidades educativas y, en cambio, asuman lecturas críticas y complejas que los lleve a tomar el compromiso de convertir

la institución educativa en una entidad propositiva y, en esa medida, en un factor importante de desarrollo local.

Debe señalarse, además, que a través de los diálogos entre las lecturas regionales, en el orden del buen sentido o de las tradiciones, y las lecturas universales que brindan las ciencias y la filosofía podrán producirse sinergias importantes entre la institución educativa y la comunidad, de tal forma que la escuela aprenda de la comunidad y la comunidad de la escuela. Por ende ¿cómo asumir la formación, en los futuros maestros, de esta competencia?

Al ubicar la misión de las entidades formadoras de docentes en el marco de estas reflexiones y propuestas, seguramente se podrán preguntar sobre los requerimientos que hacen viable una formación pertinente y vigente de maestros o maestras. Igualmente, deberán preguntarse por las competencias pedagógicas que se requieren para lograr que los niños, niñas y jóvenes se apropien de las herramientas fundamentales para vivir, del mejor modo posible, en su contexto o fuera de este, en el siglo XXI.

Estos requerimientos o condiciones de posibilidad tiene que ver con:

A nivel organizacional:

- ✓ Construcción colectiva de propuestas.
- ✓ Identidad del modelo de trabajo escolar en el marco del PEI.
- ✓ Claridad en las estrategias que hacen viable el desarrollo del sistema de trabajo escolar.
- ✓ Fluidez en los procesos administrativos.
- ✓ Flexibilidad y eficiencia en los proceso pedagógicos.
- ✓ Apoyo a los proyectos de investigación pedagógica que soportan el currículo.

A nivel del ejercicio docente

Los docentes deberán caracterizarse por:

- ✓ Estar apropiados de los fines de la educación, según la ley general de educación.
- ✓ Estar fundamentados en los paradigmas vigentes del conocimiento y de la pedagogía.
- ✓ Poseer los argumentos teóricos vigentes que ofrece la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología y, obviamente, la pedagogía, necesarios para reconocer a los educandos, en su propia condición humana.
- ✓ Ser capaces para orientar la pedagogización de proyectos, eventos o acontecimientos en los procesos educativos.

- ✓ Ser capaces de continuar aprendiendo y, a la vez, desaprendiendo.
- ✓ Ser capaces de implementar las estrategias necesarias para organizar el trabajo formativo en función del desarrollo de todas las dimensiones humanas de los educandos.
- ✓ Ser capaces de orientar a los futuros docentes para que trabajen pedagógicamente en función de desarrollar todas la dimensiones humanas del ser, en la perspectiva que puedan lograr que sus educandos organicen o formen no solo lo cognitivo sino, también, la sensibilidad, la voluntad, las pulsiones, lo corporal, lo espiritual, el deseo, las emociones, etc.
- ✓ Ser capaces de ubicarse histórica, social y culturalmente en el contexto de desempeño y de proceder en consecuencia, en la formación de los futuros docentes.
- ✓ Ser capaces de apoyar a sus educandos para que puedan estructurar formas de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar, de manera consecuente con el pensamiento crítico y complejo y, a la vez, para que ellos puedan cumplir con esta misión en su futuro desempeño.
- ✓ Ser competentes en el manejo de las nuevas TIC y a la vez, en lograr que sus educandos las usen del mejor modo pedagógico posible.
- ✓ Ser competentes para trabajar en equipo y en función del Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Ser competentes para ejercer la pedagogía en el respeto por las normas de convivencia, legítimamente constituidas.
- ✓ Ser competentes para actuar en el marco de los derechos humanos y las responsabilidades sociales que se derivan de ellos; a la vez para promulgarlos.
- ✓ Poseer las bases lectoras, escritoras y de oralidad de una lengua extranjera.

A nivel direccional

Sus directivos deberán caracterizarse por:

- ✓ Desarrollar una gestión estratégica de la institución.
- ✓ Desarrollar una administración flexible del tiempo.
- ✓ Ser capaces de oír y poner en discusión nuevas propuestas de trabajo escolar, tanto internas como externas.
- ✓ Ser capaces de incorporar la incertidumbre en la planificación curricular y, por ende, la emergencia en el diseño de planes de estudio.
- ✓ Ser capaces de liderar y gestionar el diseño e implementación de la propuesta pedagógica y el PEI.
- ✓ Ser capaces de transformar la institución, de educativa a educadora.

2. ¿Qué competencias docentes y direccionales se requieren para diseñar e implementar un sistema de trabajo escolar inteligente y vivencial?

En el presente escrito la noción de competencia pedagógica se refiere a ese recurso mental, actitudinal y procedimental, formado en el docente de manera sistemática, que le permite desarrollar prácticas educativas específicas, en diversas realidades, produciendo resultados pertinentes y significativos en el proceso de formación de los educandos. La competencia pedagógica, implica desarrollos y aplicaciones cognitivas, habilidades procedimentales y capacidad de reconocimiento del otro u otra, dentro de los procesos de interacción social que se generan en el hecho educativo.

Por lo tanto, la formación de competencias en docentes y directivos docentes para configurar *un sistema de trabajo escolar pertinente y eficiente*, implica contar con los recursos teórico/prácticos que hacen posible responder a las particularidades de las demandas educativas que se presentan en esos escenarios, mono y multiculturales, que se configuran en el país y a las diferentes circunstancias económicas, productivas, sociales que contextualizan la labor escolar.

Así, para asumir una propuesta de trabajo escolar institucional globalizadora, en perspectiva crítica y compleja como la que se ha planteado en este libro, las competencias deberán estar soportadas por un horizonte de pensamiento que haga visible, en el proceder pedagógico, asuntos como:

✓ Lo interpretativo

Los y las docentes, a través del estudio y comprensión de los postulados de la pedagogía, en el marco de las teorías vigentes para el siglo XXI, deberán aprender a interpretar sustentablemente qué sistema de trabajo escolar institucional es conveniente y pertinente para que los niños, niñas y jóvenes se formen consecuentemente con su cultura y su momento, en tanto seres proactivos, creativos, propositivos, críticos, productivos, entre otras características.

✓ Lo analítico

Se espera que los maestros y maestras, con base en la disciplina fundante y demás disciplinas que deben intervenir en su proceso formativo, adquieran la capacidad de orientar aprendizajes que puedan llevar a los educandos a entender las lógicas con las cuales se construyeron, construyen o desarrollan los conocimientos de las diversas ciencias y tecnologías que se trabajan en el currículo.

Por su parte, en consecuencia con lo anterior, el ejercicio docente implica también lograr la habilidad intelectual para razonar los cambios de paradigmas, teorías y conceptos, y la capacidad para proponer alternativas pedagógicas que permitan, en razón de la evolución del saber, la creación de nuevas estrategias de aprendizaje que viabilicen la vigencia, calidad y pertinencia de los contenidos curriculares.

✓ Lo interactivo

En tanto el hecho pedagógico necesariamente es relacional, se requiere que los maestros y maestras manejen estrategias adecuadas para construir consensos de comprensión y actuación de tal forma que se construyan los escenarios más favorables para obtener los mejores resultados en el cumplimiento de la misión institucional; por ejemplo, construcción y trabajo de una base conceptual compartida, organización de comunidad de aprendizaje, ejercicio de reconocimiento del otro u otra, etc.

✓ Lo comunicacional

Como al maestro o maestra le corresponde orientar y acompañar a los educandos en sus procesos de aprendizaje y formación, desde el reconocimiento de sus diferencias, tendrá que asumir una comunicación eficiente en el sentido de hacerse entender por niños, niñas y jóvenes en los contextos de significación a los que pertenecen en tanto grupos étarios o grupos conformados por cierta cultura, etnia, género, etc. La interlocución con los educadores en torno los distintos saberes, con la diversidad de interlocutores, implica el dominio sobre todas las alternativas posibles de comunicación –oral, escrita, simbólica, artística, mímica, entre otras– que garanticen el hacerse entender adecuadamente por la otra persona.

✓ Lo organizacional

Las dinámicas educacionales en la institución educativa se dan en el marco de un proceso organizacional/institucional y bajo la normatividad vigente. En consecuencia, los maestros y las maestras deberán asumir una participación proactivamente en el diseño del sistema de trabajo escolar, bajo el respectivo Proyecto Educativo Institucional –PEI–, y en la formulación e implementación de planes de mejoramiento. La institución educativa, para enriquecer su labor formativa, tiene el compromiso de abrir otros escenarios educativos más allá del aula y de la planta física del establecimiento; manejar con cierta flexibilidad los tiempos de trabajo; situar en la lógica de aprendizaje de los educandos, en armonía con los cambios que se dan en las dinámicas económicas, sociales, de conocimiento y de trabajo, los contenidos y procesos que se establecen en el currículo.

✓ Lo investigativo

Los procesos educativos cualifican y mejoran la calidad del desempeño docente en la medida que éstos exploren y sometan al análisis y juicio crítico sus discursos y prácticas pedagógicas; por lo tanto, la competencia para investigar su propia experiencia educativa, en sus dimensiones teórico-prácticas, es una necesidad para el mejoramiento permanente de los procesos educacionales. Los docentes, en su contacto permanente con el saber, las prácticas pedagógicas y los resultados del aprendizaje, cuentan con el escenario ideal para desarrollar procesos investigativos que no solo redunden en beneficio de sus estudiantes sino que, además, contribuyen a la consolidación de una «comunidad científico pedagógica de base» en el país.

✓ Lo hermenéutico

Los acontecimientos, las experiencias de vida, los saberes, los hechos, etc. al ser apropiados e interiorizados por las personas, son entendidos desde el horizonte de comprensión que cada quien ha configurado como producto del proceso histórico particular de socialización, plasmando en cada quien bajo los códigos con los cuales se reconoce, se comunica o construye su propia realidad. Esta condición, exige que los maestros y maestras posean competencias para «leer» e interpretar, con la mayor riqueza posible, los significados que se puedan desprender de todos los textos o contextos –de cualquier tipo– que intervienen en el proceso educativo, en función de los intereses de sus actores.

✓ Lo crítico

Quienes interactúan en la escuela son personas que se forman para desarrollar y ejercer autonomía como seres naturales, sociales, racionales y espirituales. Por eso, una de las perspectivas de formación está relacionada con la posibilidad de que los educandos tomen distancia crítica con respecto al mundo en donde viven, para que puedan optar libremente frente a diversas alternativas de actuación o intervención. Por ello, los maestros y maestras en su desempeño podrán orientar los educandos hacia la formación del espíritu crítico, del espíritu que cuestiona y, a la vez, que propone. Esto exige dominar los fundamentos teóricos y la argumentación que hacen sostenible los saberes disciplinares y sus procesos de contextualización o recontextualización, según el caso; sólo este proceder hará posible el ejercicio de una pedagogía crítica y, en esa medida, creadora y comprometida con proyectos personales, institucionales y sociales.

En este mismo ámbito, los docentes podrán asumir una postura autocrítica y, por ende, unos procederes que los lleve al desarrollo permanente de la autoevaluación y evaluación, tanto de aprendizajes de los educandos como de

los desarrollos institucionales. Esto implica la posibilidad de deconstruirse y reconstruirse según los requerimientos de cada época, en función de los resultados obtenidos en sus desarrollos educativos.

✓ Lo ético

Los maestros o maestras no pueden excluir de sus prácticas educativas una condición y un proceder ético. Es decir, su actuación necesariamente tendrá que enmarcarse dentro de unos valores que hacen posible el buen uso de los saberes, el desempeño responsable frente a estudiantes y comunidad educativa, y el trabajo por la convivencia positiva. En consecuencia, requieren contar con referentes de valoración, aceptados legítimamente, para que en el proceso educativo los educandos logren formarse para una actuación digna, con alto grado de autonomía, en el respeto, con solidaridad, etc.

✓ Lo estético

En su compromiso de formación integral la institución educativa debe formar también la dimensión de la sensibilidad, por lo que requiere maestros y maestras poseedores de los referentes de valoración de lo estético y para promover en los estudiantes la generación del gusto por lo bello y lo dignificante, como condición de desarrollo humano. El dominio sobre la historia básica del arte, sobre el papel de éste en las relaciones humanas y su valor en el desarrollo de la sensibilidad, en cada persona, deben ser condiciones para un buen desempeño profesional en este campo. Lo mismo, el ser buenos lectores del folclore regional permite el fomento del mismo, de manera sistemática, y, a fortalecer los vínculos de convivencia y de sentido de pertenencia de los educandos a su comunidad y localidad.

✓ Lo estratégico

Las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de la educación pertinente, requiere que los docentes posean competencias para orientar a los educandos hacia la formación de la capacidad de situarse inteligentemente en su realidad, temporal y espacial, de modo que pueda intervenirla con un conocimiento productivo; esto es, un conocimiento que desarrolle praxis para mejorar la vida económica, social, política, cultural e intelectual, todos los días y hacia futuro. La pedagogía por proyectos es una herramienta importante para este tipo de formación.

✓ Lo técnico

Hoy es condición necesaria para la eficiencia del trabajo pedagógico que los docentes manejen las herramientas básicas del saber tecnológico relacionadas

con su labor pedagógica, especialmente a nivel de informática y telemática, navegación en la web, para hacer más eficiente los procesos de aprendizaje; lo mismo, para formar a los educandos en el manejo de estas herramientas. Por lo tanto, los docentes deberán poseer las competencias que les permite, por una parte, hacer uso de estas herramientas en sus propios aprendizajes y, por otra, acompañar a los educandos para que lleguen a utilizarlas de manera eficiente en sus respectivos procesos de formación.

✓ La planificación y lo productivo

Si el proceso de cambio es inherente a la condición de existencia de las personas y de las instituciones, la postura racional frente a esta situación es contar con una disposición planificadora. Docentes y directivos docentes tendrán que ser competentes para construir escenarios de posibilidad que enriquezcan sus desempeños profesionales, lo cual implica disponer de una racionalidad prospectiva y estratégica, expresada en asuntos como: conocer, desde la investigación, el contexto; posibilitar la construcción de propuestas de mejoramiento institucional, sea de manera individual o en procesos colectivos; anticiparse a los cambios exógenos y endógenos y proyectar respuestas oportunas; hacerse miembros de una comunidad inteligente en una institución inteligente; entre otras cuestiones.

En esta perspectiva la educación debe servir para que los estudiantes vayan construyendo en o desde su contexto, proyecto de vida. En consecuencia, el ejercicio docente demanda competencias para orientar a los educandos en la interpretación, diseño e implementación de esas propuestas de construcción de proyectos de vida que les brinde alternativas de mejoramiento, hacia una vida más digna y grata.

✓ Lo administrativo-organizacional

La labor docente o de dirección está comprometida en una forma determinada de organización institucional, lo cual implica que el trabajo esté insertado en el ordenamiento normativo de la misma. Por lo tanto, docentes y directivos deberán comprender, dentro de una perspectiva analítica y crítica, este ordenamiento y actuar consecuentemente, de modo que con sus dominios en procesos organizacionales y administrativos logren poner valores agregados al sistema de trabajo escolar institucional.

Dichos dominios tienen que ver con la creatividad organizacional para que los procesos educativos puedan desarrollarse en estrecha relación con las circunstancias en que se desarrolla el hecho educativo, de tal forma que se aprovechen al máximo las fortalezas y oportunidades y que se minimicen al máximo las debilidades y amenazas.

✓ La gestión direccional estratégica

Directivos y docentes tienen que estar tomando decisiones tanto de orden pedagógico como organizacional y administrativo. Es por ello que quienes se desempeñan en este ámbito deberán contar con las habilidades necesarias para crear, analizar y optar por alternativas de actuación institucional que, después de ser sometidas a la crítica racional y democrática, se consideren las más convenientes. Si bien todos los docentes no tienen cargos de dirección, las nuevas exigencias administrativas, especialmente del *sistema de trabajo escolar*, requiere de la participación activa de todos los maestros y maestras en la toma de decisiones, razón por la cual forman parte de la acción direccional.

✓ La interacción proactiva

La institución educativa juega un papel bien importante en el desarrollo de las comunidades y localidades, razón por la cual los maestros y maestras forman parte de esa dinámica de articulación de la escuela con la comunidad. En esta relación podrán aprovechar todos los agentes educadores que existen en el medio para hacer más eficiente y pertinente sus desarrollos pedagógicos.

En consecuencia con todos estos planteamientos, podría sugerirse la formación de competencias en los siguientes dominios:

- ❖ Del dominio personal.
- ❖ Del dominio organizacional institucional.
- ❖ Del dominio curricular.
- ❖ Del dominio procedimental pedagógico.
- ❖ Del dominio de proceder social.
- ❖ Del dominio direccional.

En función de este ordenamiento las competencias y desempeños que debería caracterizar un docente, orientado por la pedagogía crítica y el pensamiento complejo, para la implementación de un sistema de *trabajo escolar institucional*, como el expuesto en este trabajo, pueden ser las siguientes³⁵:

³⁵ En este ejercicio no se hace una clasificación instrumental de desempeños planteando una relación unívoca entre una determinada competencia y unos respectivos desempeños ya que, en una perspectiva compleja, resulta un tanto arbitrario determinar, en lo abstracto, a qué estrategia tributa cada desempeño y, con respecto a esta, hasta donde va cada uno.

❖ Del dominio personal.

Competencias

- 1) Capaz de autodesarrollo a partir del estudio y evaluación crítica de su praxis pedagógica.
- 2) Capaz de regular sus emociones.
- 3) Se desempeña como actor del desarrollo institucional.
- 4) Procede éticamente como profesional y como persona.
- 5) Actúa razonablemente y con sensibilidad.

Desempeños

- ✓ Expone de manera clara los nuevos aprendizajes y, a la vez, los que desaprende.
- ✓ Describe rigurosamente su realidad desde la observación sistemática.
- ✓ Trabaja pedagógicamente con sus educandos la construcción de la pregunta.
- ✓ Elabora anteproyectos de investigación con sus educandos.
- ✓ Deja ver que regula sus emociones en el escenario de su desempeño.
- ✓ Se hace entender en su comunicación por lo fluida y responsable.
- ✓ Demuestra la sensibilidad en sus acciones solidarias.
- ✓ Desarrolla la auto-reflexión como eje de construcción de sentido.
- ✓ Procede democráticamente y en consecuencia acepta tanto el acuerdo como el desacuerdo, bajo una convivencia grata.

❖ Del dominio organizacional institucional.

Competencias

- 1) Trabaja de manera crítica, creativa y emprendedora en el desarrollo institucional.
- 2) trabaja en equipo.
- 3) trabaja en el marco del PEI.
- 4) Asume a cabalidad las responsabilidades que le competen en el sistema organizacional.
- 5) Establece redes de aprendizaje y participa en ellas.

Desempeños

- ✓ construye estrategias y procederes colectivamente.
- ✓ Diseña, como parte del colectivo, el proyecto educativo institucional.

- ✓ Procede en su labor de acuerdo con el PEI.
- ✓ Establece redes de trabajo necesarias para responder al enfoque pedagógico y a las estrategias que le son inherentes.
- ✓ Participa en los procesos de elección de representaciones como candidato o como elector.
- ✓ Toma decisiones, con implicación colectivas, en las cuales está el interés institucional por encima del interés personal.
- ✓ Acomoda sus tiempos de trabajo directo con los educandos de acuerdo al manejo de tiempo flexible que asume la institución.
- ✓ Gestiona procesos de aprendizaje en colectivo con los demás docentes.
- ✓ Concerta con los demás actores las estrategias de trabajo escolar, los referentes de sentido de los aprendizajes y ordenadores curriculares.
- ✓ Concerta con los demás actores los tiempos de trabajo particular con los educandos.
- ✓ Implementa con otros actores educativos, proyectos pedagógicos.
- ✓ Comparte con los demás actores educativos, en el marco del PEI, una noción del ser humano a formar y procede pedagógicamente de conformidad.
- ✓ Comparte con los demás actores educativos, en el marco del PEI, una noción de desarrollo local y procede pedagógicamente de conformidad.

❖ Del dominio de la organización curricular

Competencias

- 1) Maneja en el diseño del currículo la pedagogía crítica, el pensamiento complejo y la planificación estratégica y prospectiva.
- 2) Maneja el pensamiento planificador y productivo en la organización del currículo.
- 3) Planifica e implementa el currículo desde los parámetros del PEI.
- 4) Construye currículo vigente y pertinente.
- 5) Diseña planes de estudio flexibles.

Desempeños

- ✓ Contribuye a la construcción del enfoque y propuesta pedagógica y procede consecuentemente con ellas.
- ✓ Diseña planes de estudio estructurantes.
- ✓ Diseña con sus educandos planes de estudio emergentes.
- ✓ Elabora y ejecuta con sus educandos proyectos pedagógicos.
- ✓ Evita la fragmentación del aprendizaje y formación del ser, del

educando, en la medida que no fragmenta los conocimientos en su trabajo pedagógico.

- ✓ Trabaja de consuno con el equipo de docentes.
- ✓ Participa en la comunidad de aprendizaje.
- ✓ Participa en publicaciones institucionales.

❖ Del dominio procedimental pedagógico.

Competencias

- 1) Labora pedagógicamente bajo principios y estrategias derivadas de la teoría crítica y del pensamiento complejo.
- 2) Trabaja con ciclos lógicos de aprendizaje y formación –CLAF–.
- 3) Pedagógica acontecimientos y eventos con sus educandos.
- 4) Trabaja con otros agentes educadores y espacios educativos.
- 5) Maneja una comunicación fluida y comprensible por sus interlocutores en lengua materna y, en buena medida, en una segunda lengua.
- 6) Asume la evaluación como estrategia de aprendizaje.
- 7) Desarrolla su labor pedagógica de manera creativa.

Desempeños

- ✓ Convierte a los educandos en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y formación, en la medida que los lleva a participar en la planeación de sus aprendizajes.
- ✓ En su comunicación con los educandos se coloca en el contexto de significación de los mismos.
- ✓ Lleva a los educandos a establecer redes de conocimiento, entre la misma disciplina o con otras disciplinas, en torno a referentes de sentido de la vida cotidiana o a problemas de conocimiento contruidos por ellos mismos.
- ✓ Hace que sus educandos desarrollen la observación sistemática y profunda de su realidad, desde lecturas que van desde lo particular a la totalidad y desde la totalidad a la particularidad.
- ✓ Hace que los educandos formulen constantemente la pregunta y con base en estas planifiquen proceso de aprendizaje.
- ✓ Hace posible que los educandos desarrollen y enriquezcan la estrategia de «aprender a aprender» y, por ende, les ayuda a fortalecer el aprendizaje autónomo.
- ✓ Incorpora a los proceso de aprendizaje otros agentes educadores a nivel de padres y madres de familia o de la comunidad en general.

- ✓ Incorpora al proceso de aprendizaje y formación otros escenarios educativos.
- ✓ Hace posible que los educandos vayan acumulando motivaciones, intereses, desafíos, problemas de conocimiento y actuación, en procura del desarrollo de su voluntad.
- ✓ Evalúa de tal forma que esta se constituye, para los educandos, en estrategia de aprendizaje y formación.
- ✓ Usa estrategias creativas cuando se trata de lograr que los educandos comprendan los conocimientos en sus estructuras lógicas.
- ✓ Nunca presenta un conocimiento como fin en sí mismo sino como medio para comprender problemas de orden más general u otros problemas.
- ✓ Mantiene a los estudiantes en una dialéctica constante entre su ser y lo que podrán ser.
- ✓ Provoca en los educandos rupturas epistemológicas para promover la búsqueda de perspectivas de conocimiento alternativas.
- ✓ Configura escenarios de pensamiento que propician en los educandos creatividad y emprendimiento.
- ✓ Maneja procederes claros para lograr que los educandos sean lectores profundos de sus circunstancias y constructores de estrategias para proceder consecuentemente ante ellas.

❖ Del dominio en el proceder social.

Competencias

- 1) Actúa en el marco de los derechos y deberes ciudadanos.
- 2) Contribuye al enriquecimiento del tejido social.
- 3) Proyecta socialmente la institución.
- 4) Promueve la convivencia armónica de la comunidad tanto académica como local.

Desempeños

- ✓ Desarrolla su labor en el marco de los derechos humanos.
- ✓ Propone e implementa estrategias de socialización y desarrollo de la civilidad.
- ✓ Promueve los valores ciudadanos.
- ✓ Hace visible y reconoce a cada educando como sujeto particular en sus procesos formativos.
- ✓ Conoce y responde a las demandas educativas que le presenta la sociedad.

- ✓ Dialoga proactivamente con los actores de la comunidad para pensar la interacción escuela- entorno social.
- ✓ Busca aliados en el contexto social para apoyar la formación de los futuros actores de desarrollo local: los educandos.
- ✓ Brinda información efectiva a los padres y madres de familia sobre el rendimiento de sus hijos.

❖ Del dominio direccional

Competencias

- 1) Convierte la propuesta pedagógica en el eje de sentido de la gestión directiva.
- 2) Asume la gestión estratégica para garantizar el desarrollo institucional.
- 3) Realiza alianzas para enriquecer el desenvolvimiento de la propuesta pedagógica.
- 4) Articula la institución con la comunidad.
- 5) Gestiona los recursos que hacen posible la buena marcha de la propuesta pedagógica.
- 6) Mantiene en la comunidad académica un ambiente proactivo para el trabajo.
- 7) Convierte la evaluación institucional en una estrategia de aprendizaje organizacional.

Desempeños

- ✓ Lidera la construcción de la propuesta pedagógica y su implementación.
- ✓ Gestiona el talento humano de acuerdo con la propuesta pedagógica.
- ✓ Lidera la organización del trabajo escolar bajo el manejo de tiempos flexibles.
- ✓ Gestiona recursos pedagógicos para lograr los propósitos formativos.
- ✓ Es un lector profundo de la realidad.
- ✓ Comparte la base conceptual con la cual se comprende el trabajo escolar y procede consecuentemente.
- ✓ Es un articulador de procesos institucionales tanto internos como externos.
- ✓ Oye propuestas de mejoramiento del trabajo escolar, las somete al análisis de la comunidad, busca consenso y procede de conformidad.
- ✓ Logra que sus estudiantes obtengan buenos puntajes en las pruebas censales.
- ✓ Lidera el diseño y ejecución de planes de mejoramiento y desarrollo institucional.



apítulo VI

Perspectivas de política pública educativa

«Las grandes finalidades éticas necesitan las más de las veces una estrategia política, y la política necesita un mínimo de medios y finalidades éticas, sin por ello reducirse a la ética».
E. Morin.

1. La política pública educativa en un País multiétnico, pluricultural, urbano y rural

¿Sobre qué lineamientos de política pública es posible una institución educadora?³⁶

Uno de los supuestos de la democracia es el derecho que tienen los ciudadanos de participar en la construcción de las «políticas públicas» y, claro está, dentro de estas en la política pública sobre educación, sea a nivel de un determinado territorio, región o país.

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.

³⁶ Este ítem fue escrito con base en un documento que elaboramos de manera conjunta con la profesora Mg. Fanny Sambrano O.

«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» (Sentencia C-646 de 2001, con ponencia del Dr. MANUEL JOSÉ CEPEDA ESPINOSA, frente al tema de las políticas públicas).

Entendemos que en un Estado democrático los ciudadanos tienen el derecho y, ojalá, el deber de participar en la construcción de la política pública, de tal manera que los gobiernos de turno se encuentren «obligados» a responder al pensamiento, el sentir y la realidad que efectivamente viven los ciudadanos.

«Solo hablando es posible comprender, desde todas las posiciones, como es realmente el mundo. El mundo es pues lo que está entre nosotros, lo que nos separa y nos une»³⁷.

Por lo tanto, de lo que se trata en el ámbito educativo, en la perspectiva de este escrito, es hacer visible la necesidad de que todos los actores del sistema participen en el diseño de la política pública de modo que se pueda orientar una educación pensada no solo para preparar el talento humano que se requiere para alimentar el sistema productivo sino, también, para promover la formación del ser humano a plenitud, en el marco de los desafíos de vida que viene planteando la época global y digital, que llegó con el siglo XXI, para que también las personas aprendan a comportarse en el marco de la civilidad, del respeto, la solidaridad, la honestidad política y profesional; la urbanidad, atendiendo todas las normas de la sana convivencia³⁸.

37 Tomado de la introducción que hace Fina Birulés del libro ¿Qué es la política? de Hannah Arendt (1997, p. 18-19).

38 Debido a los vacíos de la política educativa en la formación del ser humano, con sus efectos en el comportamiento social, se piensa que los problemas resultantes se solucionan adicionándole al currículo, mediante ley aprobada por el Congreso, una asignatura más. Por ejemplo, de movilidad; de paz; de educación sexual; etc. Como si la formación fuera una sumatoria, casi amorfa, de temas o asignaturas.

• ¿Qué motiva una «política pública»?

Los seres humanos, por ser diferentes y por tener que compartir espacios o escenarios de vida, asumieron la necesidad de diferenciar los asuntos públicos de los privados y regular el uso y desarrollo de los mismos.

«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» (Arendt, 1997, p. 22).

Generalmente las dinámicas que le son inherentes a lo público por los procesos económicos, sociales, políticos y culturales crean la necesidad de cambiar, ajustar o redimensionar la política sobre cada uno de estos ámbitos. De ahí que la modificación de la política pública obedece a un desencuentro histórico entre lo que se está haciendo y lo que todos los actores, o buena parte de ellos, desean que se debiera estar haciendo.

Si bien los desencuentros se conjugan en pasado y presente las políticas públicas no solo deben ser reactivas sino también propositivas. Así es como la ciencia social ha desarrollado herramientas importantes para evaluar implicaciones de las acciones humanas, en presente y en futuro, y las políticas públicas pueden elaborarse en función de escenarios que vendrán o podrán venir, acordados por los actores, de modo que lo propositivo en la construcción social supere lo reactivo. Por ejemplo, si la política de descentralización del Estado a finales de los años ochenta del siglo pasado hubiera estado acompañada de la formación de las nuevas generaciones, desde las instituciones educativas, para asumir y ejercer el poder territorial, en el nuevo orden jurídico, esa realidad organizacional y administrativa del Estado hubiera sido exitosa en tanto hoy contaríamos con un talento humano preparado para hacer eficiente la administración pública en los entes territoriales, en el marco de la apertura económica o globalización de la economía.

Algo que también debe motivar la configuración de políticas públicas, claras y democráticas, es que al generarse el *poder* desde la esfera de lo público éste debe ser controlado mediante la misma política pública, obviamente diseñada con la participación de los actores involucrados, de modo que con un espíritu previsorio se eviten comportamientos indeseados por parte de quienes son delegados o elegidos para ejercer dicho poder, como: uso del erario público para lucro personal –corrupción–; inequidad en el beneficio de lo público; desatención a lo público; abuso de poder; incoherencia entre la propuesta que hizo para ganar el voto en su elección y lo que va haciendo como gobernante; etc.

«La concepción moderna de la política, para la que el estado es una función de la sociedad o un mal necesario para la libertad social se ha impuesto práctica y teóricamente sobre otras (...) Desde el surgimiento del estado nacional la opinión corriente es que el deber del gobierno es tutelar la libertad de la sociedad hacia dentro y hacia fuera, si es necesario usando la violencia. La participación de los ciudadanos en el gobierno, en cualquiera de sus formas, es necesaria para la libertad solo porque el gobierno, puesto que necesariamente es quien dispone de medios para ejercer la violencia, debe ser controlado en dicho ejercicio por los gobernados» (Arendt, 1997, p. 90).

Entonces, el «Estado democrático real» podría entenderse como la configuración sociopolítica de un pueblo, que opera a la medida de la cultura política de la mayoría de ciudadanos, en el marco de las tensiones generadas por sus diferentes intereses, bajo un ideal constitucional. Por ello salta una pregunta sobre la construcción de la «política pública educativa»: ¿si las grandes mayorías no tienen una comprensión técnica o fundamentada sobre la educación, en su ser y en su deber ser, cómo podrían hacerse partícipes en la construcción de esta política?

La respuesta tiene que ver con que esas mayorías puedan expresar sus expectativas respecto a la formación que deberían tener sus hijos y que, a su vez, sean escuchadas por los técnicos o expertos que las redactan y los políticos que las aprueban, en un diálogo con las tendencias universales de la educación. No resultaría democrática y, por ende, legítima una política pública sobre educación que no esté diseñada con la participación real y efectiva³⁹ de todos los actores del sistema educativo, tanto externos como internos⁴⁰.

• ¿Por qué reactivar y actualizar la «política pública» educativa del país?

En Colombia se crea la necesidad de repensar nuevos lineamientos de política pública con respecto al sistema educativo si se tiene en cuenta los escenarios y situaciones que ha vivido y vive la nación, como las siguientes:

39 Hoy, con el uso de las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales, algunos ministerios y entidades públicas hacen consultas virtuales para saber la opinión de los ciudadanos y ciudadanas sobre ciertos asuntos de interés público, incluso algunas veces, a través de estos medios, realizan foros. No obstante, si se analiza el sistema que se ha utilizado, por los reducidos espacios físicos que se brindan en la web para escribir las opiniones y el direccionamiento de las consultas o los foros, no podrían asumirse como modos técnicos y democráticos para construir verdaderas políticas públicas.

40 Un ejemplo importante de construcción de política pública educativa fue la consulta que se hizo por todas las regiones de Colombia, a mediados de los años noventa, en donde los actores rurales pudieron expresar y ser oídos en torno a la educación que se debería brindar en el sector rural, y sus opiniones en buena parte fueron razón y sentido en la formulación del Proyecto de educación rural –PER– del MEN, a pesar de haberse quedado corta ante sus expectativas.

Nuestro país, en su unidad nacional, se caracteriza por ser una nación multiétnica, pluricultural y de diversidad regional. Frente a este escenario, que a su vez configura en sus poblaciones una diversidad de identidades, intereses y cosmovisiones, no es clara una política educativa que responda a esa realidad, aparte de algunas orientaciones y experiencias en torno a la etno-educación desarrolladas en lo rural, que solo son un paliativo frente a la dimensión del problema.

Desde finales de los ochenta del siglo pasado, Colombia dio inicio a un proceso de descentralización político-administrativo, de modo que se fortalecieron los municipios gubernamentalmente para atender sus propias necesidades y desafíos; incluso fue aprobada la elección popular de alcaldes; sin embargo, no se produjo una política educativa para formar sistemáticamente los actores o agentes de desarrollo local que pudieran asumir competentemente este proceso para aprovechar las oportunidades que la medida brindaba para generar desarrollo territorial. A la institución educativa se le mantuvo ajena a esta posibilidad de actuación⁴¹.

Desde principios de los años noventa, igualmente, el Estado impulsó la política de apertura económica, sin embargo no promovió desde la educación formal básica y media, ni aún lo hace, la formación de las nuevas generaciones con el pensamiento crítico, planificador y productivo que se requería para poder responder competitivamente a los desafíos estratégicos, organizacionales y técnicos que vendrían con el nuevo modelo económico. De ahí que cuando, más adelante se establecieron los TLC, no existiera ni el talento humano ni las condiciones organizacionales para competir frente a los empresas que ingresaron al mercado nacional o para competir en mercados externos.

Debe señalarse que a partir de la evolución del país urbano, el escenario rural se ha venido transformando bajo la simbiosis que se genera entre territorio y población en razón de la actividad productiva ya sea en torno al sector primario de la economía, en principio, o con sus derivaciones en el sector secundario y terciario. Este cambio le genera a sus pobladores y al país grandes desafíos de mantenimiento, adecuación y desarrollo sostenible; no obstante, se mantiene un sistema de trabajo escolar estandarizado a nivel nacional, que no se compadece ni con los cambios ni con la diversidad del escenario rural en sus nuevas configuraciones.

41 El gobierno podría esgrimir que a través de la Escuela Superior de Administración Pública –ESAP– capacita a los alcaldes electos. Pero este no es el caso. La medida tienen que ser preventiva y no reactiva; hay que formar desde la institución educativa no solo al gobernado sino, también, al gobernante.

De acuerdo con la caracterización que hace el PNUD en el informe del 2011, ya citado anteriormente, se reconoce que el 75.5% de los municipios de la nación clasifican en el índice de ruralidad, lo cual quiere decir que sus pobladores, si bien pueden residir en la cabecera municipal, su condición económica y cultural es rural. A pesar de ello, buena parte de las leyes y de las políticas públicas del orden nacional, en relación con la población rural, han sido concebidas y aprobadas como si el país territorial fuera mayoritariamente urbano; o como si lo rural solo fuera una fuente de riquezas que hay que explotar para el llamado «desarrollo» del país.

Agravada esta proyección de la política por el hecho de que la población rural, al vivir en escenario de riquezas de todo tipo –tierra, recursos minerales, recursos bióticos–; ha tenido que soportar procesos graves de violencia, generalmente inducida por quienes han querido apropiarse de éstas, llevándola al desplazamiento ante la amenaza de grupos armados al margen de la Ley, en ciertos casos con la complicidad de algunos gobernantes regionales. Por ello hoy se encuentra en las medianas y grandes ciudades un volumen importante de población con pensamiento rural, tratándose de acomodar en el escenario urbano.

«... tal vez, ninguna de esas guerras entre liberales y conservadores fue tan violeta y tan efectiva en la expulsión y el desarraigo como la salvaje violencia de los años cincuenta, que arrojó a millones de personas de sus tierras, hizo crecer las ciudades de un modo desconocido, de nuevo cortó la memoria del origen y la voz de la tradición, y matizada por el discurso de una supuesta modernización que pretendía que lo urbano era, no una condena forzosa, sino el ideal de la modernidad, convirtió de un modo súbito a nuestras ciudades aldeanas en grandes metrópolis desgarradas por la exclusión y la incomunicación; convirtió en un país de montañas⁴², a la palabra montañero en una descalificación y en una ofensa, y otra vez sumió en la desmemoria del pasado reciente a las comunidades de la región central del país, la más poblada de todas» (OSPINA, 2013, p. 41).

De igual manera poblaciones rurales regionales han tenido que soportar actos económicos violentos sobre sus alternativas productivas por cuenta de medidas gubernamentales que han permitido el ingreso de competidores externos a los mismos reglones de su producción en condiciones desiguales de competitividad, llevándolas a la quiebra económica y, como consecuencia, al desplazamiento hacia las ciudades o al ingreso a movimientos insurgentes. Por ejemplo, en los años cincuenta y sesenta la entrada del trigo americano dio al traste con economías locales de los altiplanos de Nariño, Cundinamarca y Boyacá y las tierras frías de los santanderes, mientras la educación hacía eco al espejismo de la ciudad como la única opción de vida para todos.

Por su parte, a Colombia le resta un buen trecho para cumplir con todos los compromisos educativos adquiridos en el ámbito internacional como integrante en los organismos multilaterales en el marco de la «educación para todos»; brecha que justamente se mantiene, en buena medida, por la falta de actualización de la «política pública educativa» de modo que se pueda avanzar con mayor eficacia en el logro de las metas proyectadas.

Si bien la Ley General de Educación hace obligatoria la educación básica para todos y en la última década el Estado ha desarrollado proyectos en esa dirección, como el de Educación Rural –PER–, frente a los grandes desafíos del problema educativo estas acciones se ha quedado cortas tanto a nivel de cobertura como de calidad con pertinencia.

En síntesis, los procesos de globalización y, por ende, de articulación de la producción con las dinámicas económicas mundiales; la crisis ambiental; los desequilibrios de competitividad frente a los TLC; la inequidad con respecto a lo rural o dentro de lo rural; la falta de formación para gobernar los territorios; entre otras cuestiones, plantean la necesidad de afianzar un quehacer educativo más consecuente con las expectativas de mejoramiento de la calidad de vida, en el marco de una política pública educativa diseñada democráticamente, que ponga a tono la formación de las nuevas generaciones con dichas circunstancias y con los nuevos tiempos.

Ahora bien, ¿podrá seguirse orientando la política en los mismos términos en que fue concebida hace veinte años atrás cuando se promulgó la Ley General de Educación? Seguramente, frente al avance de la era digital y global, y las nuevas circunstancias de vida individual y social, habrá que realizar varios ajustes. Por ejemplo, le corresponde a la política pública educativa hacer claridad en torno a si una educación de calidad es la que solo produce buenos resultados en pruebas internacionales, como PISA, o si corresponde a una educación direccionada en lo fundamental a formar «seres humanos» o personas y grupos sociales capaces de convivir civilizada y solidariamente y a emprender, bajo una perspectiva humana, su propio desarrollo y el de sus localidades. Sin descartar, claro está, la obtención de buenos resultados en las pruebas referidas.

Sea por lo uno, lo otro o ambas cosas a la vez⁴³, la era digital y global nos plantea el desafío de reactivar y actualizar la «política pública educativa» de modo que el sistema y la población colombiana pueda alcanzar sus metas; acción que debe garantizar la participación real de los actores que directa

43 Hoy sabemos que dos modelos económicos bien diferentes, el de Finlandia y el de China, logran que sus estudiantes alcancen la cima en los resultados de las pruebas PISA.

42 Nosotros diríamos también, campesino.

o indirectamente tienen que ver con la educación, tal como se trabaja en perspectiva: actores del poder, del saber, de la comunidad y el productivo⁴⁴. En la medida que este proceso se dé, las instituciones educadoras deberán revisar y profundizar su Proyecto Educativo de modo que puedan contribuir eficazmente a cumplir las expectativas de las comunidades y del país. Hoy, estas expectativas tienen que ver también, con consolidar la paz.

Con el fin de mirar con mayor detalle el por qué y en qué se hace indispensable la actualización de la política pública educativa, consideramos conveniente revisar el tema a través de las categorías planteadas por KATARINA TOMASEVSKI, en tanto éstas permiten determinar los requerimientos básicos que hacen efectivo el «derecho a la educación», a saber: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Para atender la *disponibilidad* se requiere:

- ✓ La efectiva presencia del Estado como responsable de atender el cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas.
- ✓ La presencia estratégica de la oferta pública de la educación con respecto a la distribución de la población en los territorios del país.
- ✓ El soporte de la oferta educativa con infraestructura adecuada, dotación y conectividad.
- ✓ El nombramiento de docentes idóneos para desempeñarse con pertinencia y eficiencia, de manera oportuna.
- ✓ Contar en los municipios con docentes itinerantes. Es decir, docentes que por su saber muy particular o específico son subutilizados en una sola institución y, por tanto, que deben brindarlo en otras, con un régimen particular de movilidad.
- ✓ Contar en los municipios rurales con profesionales docentes en áreas agropecuarias y administrativas, ya sean de planta en las instituciones o itinerantes, para apoyar la formación relacionada con el mundo productivo y emprendedor.
- ✓ Facilidades para aprovechar otros escenarios particulares de formación y otros agentes educadores.
- ✓ La financiación de la educación en todos sus aspectos.

⁴⁴ En el orden del «saber» los Ministerios debían contar con un comité de académicos, expertos, científicos provenientes de universidades, grupos de investigación, ONG, que brindaran su conocimiento y sabiduría en la construcción de las políticas públicas sobre el campo de acción al que se dedican. Claro está su trabajo sería ad honorem, para evitar que se desvirtúe su razón de ser y legitimidad, como tal, ante el riesgo de convertirlo en parte de la burocracia del Estado.

- ✓ El uso de estrategias de movilidad y permanencia de los educandos y docentes, de modo que se garantice cobertura total y calidad.
- ✓ Estímulos académicos y financieros para los docentes y directivos docentes que atiendan población dispersa rural.
- ✓ Que el promedio de estudiantes por docente en lo rural, en tanto se atiende población dispersa y bajo la estrategia multigrado, sea 12 estudiantes en promedio.
- ✓ Que los entes territoriales destinen recursos suficientes para atender sus instituciones educativas, de modo que los educandos cuenten con plantas físicas adecuadas, material didáctico y los recursos informáticos y telemáticos que se requiere en la época.
- ✓ Que la nación gire los recursos complementarios que los municipios requieren para atender el derecho a la educación de sus pobladores, tanto a nivel de cobertura como de calidad.
- ✓ Para garantizar el talento pedagógico que requiere la época, las normales superiores y las facultades de educación, para efectos de acreditación de sus programas, deberán demostrar que a partir de la organización del currículo los futuros docentes estarán formados para un desempeño pertinente, ya sea en lo rural o lo urbano, y empoderados con conocimientos antropológicos y sociológicos sobre la realidad educativa nacional, además de los saberes filosóficos, pedagógicos y tecnológicos en NTC– que hoy se requieren en el ejercicio de la profesión.
- ✓ Por su parte, para atender la actualización de los docentes en servicio, con el fin de lograr un desempeño pertinente y eficiente, el MEN y los entes territoriales certificados deberán desarrollar procesos permanentes de actualización y perfeccionamiento de sus maestros.
- ✓ Permitirle a las Normales Superiores de alta calidad, que lo deseen, avanzar hacia la formación de licenciados.

Para atender la *accesibilidad* se requiere:

- ✓ En el caso de los niveles de preescolar y básica primaria, que se organicen centros o instituciones educativas en donde se garantice la concentración adecuada de la población en edad escolar.
- ✓ En el caso de la básica secundaria y media, si fuere necesario, que hayan internados en donde se pueda atender la población ampliamente dispersa o muy pobre.
- ✓ Por cuanto la educación pública atiende población que en su gran mayoría es pobre, se debe seguir fortaleciendo en la institución, en alianza con bienestar social y otras entidades, una alimentación bien balanceada.

- ✓ Garantías de movilidad de los educandos.
- ✓ Diseñar proyectos educativos institucionales que asuman enfoques pedagógicos pertinentes con la formación en las culturas rurales y promover estrategias pedagógicas innovadoras que, a partir de un diálogo intercultural, le brinden a los educandos la posibilidad de proyectarse hacia diferentes escenarios de vida.
- ✓ Hacer de la evaluación una estrategia de aprendizaje –no de exclusión–.
- ✓ Hacer de los manuales de convivencia una estrategia de formación e inclusión en la diferencia.

Para atender la *aceptabilidad* se requiere:

- ✓ Asumir pedagógicamente la condición multiétnica, pluricultural y regional de la población, reconocida constitucionalmente, de modo que los procesos formativos sean pertinentes y consecuentes con las diferencias de los procesos de aprendizaje que esta condición genera.
- ✓ No reducir la educación a unos estándares universales con los cuales hegemónicamente se ejerza la planificación, implementación y evaluación de la educación, ya que si bien hay que incorporar la cultura universal en todas las poblaciones, la diversidad también debe contar en dichos procesos.
- ✓ Profundizar por parte del MEN, en las universidades y la normales superiores, el reconocimiento y utilización pedagógica de los diferentes escenarios económicos, sociales y culturales que forman parte de la vida cotidiana de los educandos, de modo que se enriquezca la formación de los actores locales, con los cuales podrá potenciarse la solución de problemas vitales que se enfrentan en cada medio.
- ✓ Si bien los niños, niñas y jóvenes deben apropiarse de herramientas universales de la cultura, del orden de las humanidades, la ciencia y la tecnología, también deben apropiarse de las herramientas de la cultura local o regional, de modo que su educación se de en un diálogo intercultural que fundamente y le dé sentido y pertinencia al proceso formativo.
- ✓ Avanzar en el diseño e implementación de una educación pertinente profundizando el mandato constitucional de descentralización administrativa del Estado, a través de facultar a los entes territoriales certificados para que construyan planes educativos a nivel local, con intervención en lo curricular, consecuentes con los grupos étnicos y culturales que se encuentren en el territorio.
- ✓ A su vez, profundizar la autonomía institucional de modo que los establecimientos educativos puedan desarrollar sistemas de trabajo escolar: flexibles, pertinentes y eficientes.

- ✓ En tanto la formación pertinente requiere, no solo de una contextualización de los saberes universales en la cultura local o regional sino también, de un sistema de trabajo escolar consecuente o conveniente con sus realidades particulares de vida laboral, productiva, climática, etc., se hace necesario que los entes territoriales concierten con los actores locales el calendario académico –en qué meses se trabaja en cuales no– y el horario de la jornada escolar total –si se trabaja una o dos jornadas–. Manteniendo, claro está, el número de horas diarias y anuales de trabajo escolar que la ley determina.
- ✓ Por cuanto la educación no debe entenderse como la formación del recurso o capital humano sino como la formación del ser humano, ésta debe garantizarle a los educandos que en sus propuesta pedagógica cada uno formará la totalidad de su condición humana, en tanto ser natural, social, político, volitivo, productivo, lúdico, pulsional, cognitivo.

Para atender la *adaptabilidad* se requiere:

- ✓ Por cuanto la descentralización implica asumir responsabilidades de orientación curricular –no solo de ejecución como se viene dando– los entes territoriales certificados deberán contar con un sistema de planificación educativa y curricular en donde hagan presencia efectiva los actores locales: comunidad, sector productivo, gobierno –Secretaría de Educación–, investigadores en educación tanto rural como urbana, instituciones educativas. Este Sistema generaría los lineamientos para desarrollar de la educación con enfoque local con perspectiva universal, a partir de los parámetros de las nuevas normas.
- ✓ Que la educación rural haga visible la diferencia entre formación y aprendizaje –como dos caras de la misma moneda– y derive las respectivas implicaciones prácticas de orden pedagógico. Esto es, que la *formación* esté dirigida a la configuración de la condición humana de los educandos; mientras el *aprendizaje* a la configuración de las inteligencias individuales y sociales, acordes con los nuevos tiempos.
- ✓ Que la educación escolarizada, a lo largo de todos los niveles educativos, conduzca a la formación de actores o agentes para el desarrollo local, en búsqueda del mejoramiento de sus condiciones de vida en el territorio, en perspectiva global.
- ✓ Que los niños, niñas y jóvenes aprendan a lo largo de todos los niveles educativos a pensar, sentir, comunicar, desear, actuar en y desde lo local, con perspectiva universal y en relación con la época que les corresponde vivir.

- ✓ Que los educandos incorporen todas las herramientas de las nuevas TIC de modo que puedan aprovechar en su formación estos medios de la manera más eficiente posible.
- ✓ Que la propuesta educativa les garantice a los educandos la movilidad en su cultura de modo que puedan desplegar y enriquecer sus manifestaciones artísticas, comunicativas y de cosmovisión de sus grupos humanos o comunidades.

¿Qué lineamientos generales debe contener una política pública para atender con pertinencia y eficiencia el derecho a la educación?

Podríamos aventurar las siguientes respuestas:

- ✓ Lo local deberá hacerse emerger integralmente en la medida que sus pobladores profundicen el pensamiento como agentes o actores fundamentales de su propio progreso, en lo rural, e incorporen las herramientas de la era del conocimiento y la información a sus quehaceres productivos y cotidianos; lo cual es posible si el Estado garantiza una educación de alta pertinencia y calidad en el sector.
- ✓ En tanto los problemas estructurales se resuelven a través de medidas y acciones con proyección a corto, mediano y largo plazo, la *educación* de las nuevas generaciones debe ser intervenida hoy, de manera particular, para contar hacia futuro con el talento humano que hará posible, en el mediano y largo plazo, el desarrollo socioeconómico y humano, en el marco del mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones.
- ✓ Los referentes de calidad de la educación deben establecerse, también, por la pertinencia de la formación de los educandos en su contexto, en un diálogo proactivo entre la cultura local y la cultura universal.
- ✓ La formación de competencias en los educandos debe hacerse con un enfoque pedagógico pertinente con el medio, de modo que les permita encontrarle sentido a los procesos de aprendizaje en su contexto de vida.
- ✓ La educación en lo rural debe estar orientada a la formación de actores o agentes de desarrollo local desde lo rural, con perspectiva global, de modo que los educandos vayan configurando desde su formación escolar posibles proyectos de vida.
- ✓ En la formación de actores para el desarrollo local es fundamental que los educandos configuren en sus procesos educativos pensamiento crítico, planificador y productivo.
- ✓ Por las experiencias pedagógicas desarrolladas en el país en cuanto a formación con pertinencia se deberá fomentar el trabajo pedagógico con estrategias como: proyectos de formación productiva, creativa,

ambiental, democrática; con diversos agentes educadores y escenarios educativos; ciclos lógicos de aprendizaje y formación; en diversos escenarios educativos; trabajo con otros agentes educadores; etc.

- ✓ Para el desarrollo de estas estrategias la institución educativa deberá fortalecerse en su autonomía de modo que pueda manejar de manera flexible el currículo, adaptándolo a las circunstancias particulares en las que viven los demandantes de la educación en cada escenario, educandos y padres de familia.
- ✓ El Estado debe garantizar una planta docente de calidad y con formación pertinente para lo rural. Igualmente, estímulos financieros y académicos.
- ✓ En tanto el acceso y la permanencia de los educandos en el sistema escolar en lo rural se garantiza si la oferta es dialógica con las circunstancias particulares de vida de las comunidades rurales, el sistema de vinculación, permanencia, calendario de trabajo de los docentes y directivos docentes debe ser consecuente con la atención de dichas circunstancias. Por tanto, el Estado debe tener un sistema de organización laboral de los docentes consecuente con esta realidad rural.
- ✓ La conectividad de las instituciones educativas debe ser un reto a corto plazo, para que el Estado pueda garantizarle a los educandos una formación a tono con el movimiento técnico y cultural que generan las nuevas TIC.
- ✓ La institución educativa tiene el compromiso de asumir la reconfiguración de su sistema de trabajo escolar a partir de consideraciones como:
 - Comprender su misión en el propio contexto en donde se desenvuelve, en el marco de las nuevas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales mundiales que están definiendo, en los últimos tiempos, el escenario educativo y que están configurando nuevos escenarios de vida.
 - Garantizar una educación preescolar, básica, media que le permita al estudiante, por una parte, situarse conscientemente en la dimensión de lo local, lo regional, lo global, lo planetario, en el presente y en el futuro, y por otra, que lo posibilite para pensarse como agente o actor de desarrollo de su región, país o planeta.
 - Redimensionar la importancia que tiene actualmente el conocimiento y la investigación en los procesos económicos y sociales y, consecuentemente con sus implicaciones, determinar los referentes de calidad y pertinencia de su acción educativa.
 - Garantizar un diálogo con todos los actores de su contexto de actuación: comunidad, sector productivo, gobierno, academia,

- o de modo que sus proyecciones sean consecuentes con el respectivo escenario educativo.
 - o En razón de lo anterior y de los desafíos universales de formación garantizar que los educandos puedan formar todas las dimensiones del ser: cognitiva, afectiva, valorativa, ética, estética, productiva, etc.
 - o Garantizarle al educando una formación y aprendizaje en diálogo con el mundo productivo, de tal manera que los estudiantes no solo se formen en el ámbito académico –en el sentido tradicional del término–, sino además en el ámbito de la iniciativa, la creatividad, el emprendimiento, la toma de decisiones, etc.
 - o Comprometer e incorporar todos los agentes educadores posibles a los procesos formativos con el fin de articular su acción con las dinámicas de vida de las comunidades.
 - o Teniendo en cuenta que uno de los riesgos que trae consigo el avance de la ciencia y la tecnología es la deshumanización de las sociedades y de las personas, la institución educadora deberá ser el lugar crítico, por excelencia, en donde se redimensione la incorporación de estos conocimientos en el hecho humano.
 - o Para que los educandos se formen a tono con los desafíos de los nuevos tiempos, deberá desarrollar las estrategias pedagógicas pertinentes para que los niños, niñas y jóvenes aprendan, tal como lo plantea EDGAR MORIN (1999), a vivir, a ser ciudadanos y a enfrentar la incertidumbre.
- ✓ También la educación superior debe ser atendida en lo rural, no importando el modelo urbano con el cual se organizó la universidad sino generando un modelo o modelos de oferta educativa pensados desde lo rural, de modo que la formación superior responda a las expectativas de quienes optan por generar proyectos de vida en sus territorios y por sus territorios.
 - ✓ Los entes territoriales definidos como rurales, en un proceso de profundización de la descentralización administrativa del Estado y en la búsqueda de mayor pertinencia de la educación, deberán contar con un comité de planificación, seguimiento y evaluación de la educación –CPSEER–, el cual deberá elaborar el Plan quinquenal de desarrollo educativo –PQDE– en su territorio, integrado por representantes de los diversos actores de la vida rural: comunidad, sector productivo, investigadores sobre educación y desarrollo rural, instituciones educativas y gobierno, bajo la dirección de la Secretaría de educación del ente territorial certificado. Este comité, dentro de las estrategias asumidas en el PQDE, incluirá, entre todos los asuntos pertinentes, el tipo de calendario que debe asumirse a nivel de municipio y el tipo de jornada escolar diaria que deba asumir cada institución.

- ✓ Por su parte, los municipios o distritos no clasificados como rurales deberán diferenciar, en su plan de desarrollo educativo, lo que corresponde a la educación en lo urbano y lo que corresponde en lo rural. En consecuencia contará también con un comité de planificación de la educación rural, el cual se regirá por los mismos términos que en los municipios reconocidos como rurales⁴⁵.
- ✓ El Estado debe generar una normatividad que haga posible jurídicamente la organización de un sistema de trabajo escolar flexible, en lo organizacional como en lo académico, que garantice el derecho a la educación de los pobladores rurales, en la diversidad de escenarios educativos que se presentan en este medio, con sentido de pertinencia y con calidad y eficiencia.
- ✓ Las Secretarías de educación, con el apoyo del Comité de Planeación y Seguimiento de la Evaluación, en el marco de las normas generales sobre educación, debe garantizar que en el plan se darán los lineamientos básicos a partir de los cuales las instituciones educativas implementarán un sistema de trabajo escolar acorde con los requerimientos particulares que generan las diversas circunstancias de vida de las comunidades rurales. Igualmente debe garantizar su seguimiento, evaluación y retroalimentación.

Con estas líneas de política, podrá observarse, la idea no es cerrar la brecha de la educación rural llevando los modos de educación pensados para lo urbano, sino crear estrategias apropiadas o pertinentes para el desarrollo educativo rural y, desde éstas, potenciar el desarrollo local: obviamente en diálogo con la cultura universal y apoyados en la TIC.

2. La educación media: transición entre la educación básica y la superior

Podría decirse, con bajo riesgo a equivocación, que la Sección Cuarta, capítulos 27 al 35 de la ley 115 de 1994, no estuvo a la altura del espíritu de la misma Ley. Ahí se dejó una rueda sin engranajes que, en buena parte, ha impedido el buen funcionamiento del sistema educativo. Esta situación se aprecia, entre otros, en los siguientes aspectos:

⁴⁵ Sin olvidar que el 75.5 % de los municipios se pueden considerar rurales. Así tengan zona urbana.

- La ley General de Educación, en lo referente a la educación media, mantiene una concepción discriminatoria de la educación –nacida en la antigua Grecia en el siglo V a.n.e., mantenida en la época feudal y con huellas aun en Colombia– según la cual a la academia –hoy lo académico– podían ingresar los que contaban con recursos para hacerlo, mientras los demás debían dedicarse a los oficios –hoy a los trabajos técnicos–.
- Bajo esta perspectiva, la ley 115 les ofrece a los hijos de quienes tienen recursos la posibilidad de escoger lo que quieran estudiar en la educación superior, para ellos la educación media académica. Por su parte, a los hijos de quienes no tienen recursos y que alcanzan este nivel educativo, les ofrece la educación media técnica. Estos, por su edad y precariedad económica, casi no tienen la posibilidad de optar, simplemente deben asumir la decisión de los padres o de mayores, determinados por la urgente necesidad de vincularlos al mundo laboral para que puedan ganarse la vida.
- No obstante esta orientación, el Estado tampoco pudo ampliar la educación media técnica que se requería, en perspectiva de la Ley. Fue así como los estudiantes que pudieron mantenerse en el sistema continuaron la educación académica y los demás, sin ninguna formación para el trabajo, se fueron incorporando, en el camino de la educación básica, al mundo laboral. Valga anotar, además, que solo en los últimos años continuaron con esta oferta educativa los tradicionales colegios técnicos, algunos ITAS y algunos INEM.
- La ley 115 del 94, al mantener la educación media técnica, genera un desencuentro con la ley 30 del 92 que ubica la formación técnica en el nivel de la educación superior. O sea, en el orden del sistema ¿a qué nivel definitivamente le correspondía la formación técnica? ¿A la educación superior? ¿O a la media? Justamente este «limbo» legal llevó al MEN a tramitar la ley 709 de 2002 en donde la formación media técnica fue identificada como un ciclo propedéutico para ciertas carreras de la educación superior. Norma que se puede entender más como una solución política que una solución técnica, ante la presión de las instituciones que se desempeñaban en este ámbito, quienes además creían que, al ser abolida la educación técnica de la educación básica y media, se estaba atentando contra los intereses de los pobres.
- Por su parte, la intención de articular la educación media con la educación superior por la vía de los cursos propedéuticos ha sido una experiencia que por distintos motivos no se ha interiorizado de manera proactiva en el pensamiento ni en el corazón de los educandos que, en últimas, deben ser la razón de la organización del Sistema.

¿Qué problemas conceptuales pudieron existir en el planteamiento de la Ley?

- Asumir la educación media como un nivel para que el estudiante profundizara un campo específico de la ciencia, las artes o las humanidades en la perspectiva de acceder a la educación superior –incluso no se menciona la profundización en lo técnico–; lo cual exige dos cuestiones fundamentales: uno, que el estudiante cuando entre a la media sepa de antemano qué campo va a profundizar y dos, que la institución educativa le garantice la posibilidad de profundizar en el campo de su interés, según lo establece la Ley, cuestión imposible de cumplir.
- Suponer que el estudiante que ingresa al nivel de la educación media es autónomo para optar. Si bien la ley le da al estudiante la oportunidad de optar por un campo de formación, es difícil que a los 14 a 15 años, promedio, tenga la capacidad de hacerlo. Y si aún no está formado para optar en un campo de profundización ¿si lo estará para optar ante la oferta de educación académica o educación técnica, según la concepción de la misma Ley? También, es posible pensar que no. Además, si se asume que el educando tuviera la autonomía para optar, el Estado tampoco le podría garantizar la opción de estudiar lo que escogería por la organización de la oferta de educación media en las instituciones; por tanto, al educando no le queda otro camino que asumir la opción que le brinda esa institución educativa en la que estudia, por razones de vivienda o estrato social. ¿Y si a esa Institución poco le interesa ayudarle para que aprenda a optar; a tomar decisiones respecto a su futuro; a reconocerse en sus potencialidades? ¿Si poco le interesa que el educando se forme referenciado por el mundo de la vida o por el mundo productivo y laboral? ¿Qué destino podrá proyectar ese joven?
- El mantenimiento de la dicotomía: educación académica versus educación técnica. Si hace veinte años –cuando salió la Ley 115– esta dicotomía era polémica y bastante cuestionable, porque sus fronteras ya se estaban borrando, mucho más ahora cuando el saber técnico y tecnológico atraviesa buena parte del saber y del quehacer humano. Dicho de otra manera, el saber técnico y tecnológico está presente en casi todos los desempeños humanos o profesiones; incluso en profesiones derivadas de las ciencias sociales y de las artes.
- Pobreza en la concepción de lo que es un nivel educativo y, por tanto, de lo que significa en el contexto del ordenamiento del

sistema educativo el papel que tiene, en éste, el nivel de la educación media. Es más, en muchas instituciones la educación media termina equivaliendo a los dos últimos grados de la secundaria que se tenían antes de la Ley 115, así la enseñanza-aprendizaje de las áreas haya mejorado por la formación de los docentes a nivel de posgrados.

- La usencia de una noción clara de lo que es un sistema de trabajo institucional. Si no hay claridad de lo que es un nivel educativo, su papel en la secuencialidad del sistema, tampoco puede haber claridad respecto a lo que es un sistema de trabajo escolar institucional que haga la diferencia entre lo que es educar en un nivel o en otro. No obstante tenerse diseñados los PEI⁴⁶.

Ahora bien y ¿cómo se garantiza que el educando acceda a lo que quiere y puede estudiar en la educación superior con el mínimo riesgo de equivocación?

- Con una oferta educativa superior en su región que sea asequible a todos los egresados de la media. Posibilidades inscritas en la multiplicidad de oferta de programas de formación superior y en todos los ciclos: técnico, tecnológico y superior. Lo cual, además, quiere decir que la oferta se haga con pertinencia, en el marco del reconocimiento constitucional de que Colombia es un país de regiones, multiétnico y pluricultural.
- Con una decisión adecuada del educando. Cada estudiante debe seleccionar de manera consciente el estudio que va a asumir. ¿Y cómo se logra esto? Con una educación media que le permita reconocerse en sus facultades, en sus fortalezas y debilidades, de manera tal que al ir conociendo, en el mismo nivel, el escenario de ofertas educativas del nivel superior, cuente con todos los argumentos para optar, para definir su vocación. Desafortunadamente, está demostrado con el modelo de trabajo escolar que aun predomina, con currículo disciplinares, aprendizaje lineal, planes de estudio rígidos, horarios inflexibles, sistema de trabajo Tayloriano, etc., esto no es posible.
- Con un sistema de trabajo escolar inteligente y vivencial. Se requiere un sistema de trabajo escolar en la educación media, con

identidad respecto a los otros niveles, en donde el educando participe en la planificación de sus propios planes de estudio y modos de aprendizaje. Un modo de trabajo en donde sea parte de un escenario educativo que le brinda oportunidades para: aprender a tomar decisiones; ubicarse en el mundo razonablemente; desarrollar la mirada crítica y prospectiva; prever; planificar; resolver tensiones entre el desear y el poder realizar lo que se desea; proyectarse como persona y como sociedad; entre otros asuntos necesarios para tomar decisiones de vida.

- Con una secuencialidad formativa entre la educación media y educación superior. Si en la educación media se forman jóvenes en el contexto del mundo productivo, social y cultural, es posible generar una secuencialidad con la formación por ciclos de la educación superior. Dicho de otro modo, la educación superior debe partir del espíritu y la racionalidad que lleva el egresado de la media –no solo de los presaberes–. Esta secuencialidad hacia los ciclos de la educación superior sería una estrategia adecuada para darle solidez al estudiante en lo que quiere y en lo que puede desarrollar a nivel de sus potencialidades. Si cada profesional pasara por lo técnico y por lo tecnológico, seguramente sería más productivo en lo teórico e investigativo cuando llegue al ciclo profesional y a su desempeño como tal. Por otra parte, tal como se prevé en el espíritu de la ley, el estudiante de la educación superior tiene tres momentos para vincularse al mundo laboral o productivo: cuando termina el ciclo técnico, cuando termina el ciclo tecnológico o cuando termina el ciclo profesional.
- En consecuencia con lo anterior el camino de articulación no solo sería la profundización de áreas por parte de las universidades bajo la estrategia de cursos propedéuticos, sino el apoyo de la universidad al enriquecimiento de la propuesta formativa de la educación media y, a la vez, los ajustes de los currículos de la oferta de educación superior a las realidades educativas de los educandos de la media. Y se habla en plural porque en Colombia existen varias realidades en las que se desenvuelve este nivel: urbanas normales; urbanas marginales; rurales cafeteras; rurales de río; rurales de los grandes altiplanos; rurales indígenas; rurales afroamericanas; etc.

En síntesis, tal como se anota en el libro *Trabajo Escolar inteligente y vivencial*:

«El nivel de Educación Media, desde lo misional, debe referenciar una propuesta de trabajo escolar, con identidad, dirigida a fortalecer en los educandos sus modos de pensar, desear, sentir,

⁴⁶ Aquí se expone en lo que acontece términos generales en el sistema educativo; con seguridad habrán varias instituciones que habrán avanzado sobre esta realidad con propuestas novedosas.

comunicar, producir y actuar en la perspectiva de sustentar y soportar la toma de decisiones, de trascendencia para sus vidas, como: asumir el estudio de cierta profesión; la organización de su vida económica; emprender ciertos proyectos de vida; las perspectivas del matrimonio y de convertirse en padre o madre de familia; la posibilidad de participar en el gobierno; etc. Justamente, por ser el nivel que debe servir de enlace entre la formación básica y la determinación de proyectos de vida deberá caracterizarse por generar las condiciones pedagógicas para que el educando tome confianza en el reconocimiento de sí mismo y del mundo en que vive, de tal forma que pueda elaborar un diálogo razonable entre sus potencialidades, sus sueños, sus expectativas y lo que el mundo le ofrece, en la búsqueda de mejores referentes para la toma de decisiones en torno a la construcción de su propio destino y, hasta donde esto sea posible, del destino de la comunidad local y global.

Esta especificidad implica la necesidad de asumir la educación media con un modo distinto de trabajo escolar; con estrategias pertinentes para el nivel; con tiempos y espacios diferentes; en ambientes de libertad en donde el educando se haga responsable en buena medida de sus actuaciones escolares, empezando por su participación en la planeación del currículo y, por ende, en la misma determinación de sus aprendizajes; igualmente, visualizando sus actuaciones más allá de la escuela.

Aquí se le apuesta, como última oportunidad escolar, a la vocación profesional, a la proyección social, a la responsabilidad personal y ciudadana, al desarrollo de la voluntad, a los sueños, a las especulaciones razonables y, en últimas, a estructurar modos de pensar, desear, sentir, comunicar, producir y actuar, como herramientas vitales con las cuales deberá desenvolverse en lo que continua para él o ella, en el mundo. Por lo tanto, en este nivel el educando deberá profundizar su encuentro consigo mismo y su lectura del mundo para sopesar las decisiones más correctas en relación con sus proyectos de vida».

Por todo lo anterior creemos que el posconflicto es una gran oportunidad para que se proyecte una transformación sustancial de la educación media en lo rural, que le garantice a los educandos «abrir sus ojos a la vida» para que puedan optar bien. Igualmente para que las instituciones de educación superior no sigan entendiéndose en su labor desde modelos pedagógicos ajenos a las realidades educativas colombianas a nivel de formación básica y media, sino que partan de éstas, para generar una educación verdaderamente democrática e incluyente, según los postulados de la política educativa.

3. Relaciones entre oferta educativa, expectativas de realizaciones profesionales y política pública a nivel de educación superior

En capítulos precedentes se ha recordado que el proceso educativo se realiza a través de lo que se denomina niveles o ciclos educativos, en donde cada uno desarrolla su propia oferta, según lo establecido por la Ley. No obstante en donde el concepto de *oferta* toma el sentido pleno del término es en el nivel de educación superior ya que éste se configura a partir de la estructuración de profesiones según demandas de formación del mundo social, cultural, estatal y productivo. En Colombia esta organización está regulada por la Ley 30 de 1992 y sus decretos reglamentarios⁴⁷.

Hoy la oferta educativa del nivel superior se organiza en nuestro país en tres subniveles: educación técnica, tecnológica y profesional, a través de instituciones de educación superior y universidades. La educación técnica y tecnológica en este nivel es relativamente nueva, con respecto a la oferta de carreras profesionales, ya que esta formación o se realizaba por fuera del sistema educativo como el SENA, que pertenece al Ministerio del Trabajo, o de colegios que tenía educación técnica.

A partir de la referida ley se ha pretendido multiplicar la educación técnica y tecnológica en las universidades, con resultados pobres, ya que por una parte no es clara para los educandos la relación entre demandas técnicas y tecnológicas del sector productivo y remuneración y por otra, la cultura dominante los lleva a considerar que la mejor alternativa es lograr una carrera profesional universitaria. A la vez, las transformaciones de buena parte de las universidades existentes de tiempo atrás, se han venido dando de manera lenta lo cual abre grandes brechas de vigencia y pertenencia frente al aceleramiento de los cambios de vida productiva y cotidiana que está trayendo la era digital y global.

Por cuanto el siglo XXI vino acompañado de un proceso que de manera simbiótica ha generado tanto la globalización como la revolución tecnológica en el plano electrónico, los escenarios de vida se vienen configurando de manera importante. La universidad se ve abocada a enfrentar esta realidad de dos maneras fundamentales: por una parte debe formar talento humano competente para que pueda «salir adelante» en el nuevo orden laboral o productivo y, por otra, tiene que ser competitiva con respecto a las demás para posicionarse

⁴⁷ En el último año se viene trabajando una nueva reforma de la educación superior.

ventajosamente frente al «mercado» o, en el caso de la pública, frente a las posibilidades de incorporar recursos por vía de la investigación, proyectos o extensión universitaria. De ahí que la política educativa haya establecido una serie de mecanismos para engranar estas entidades en la lógica de la competitividad como las pruebas PRO, los modos de acceder a los recursos para investigación; la manera de distribuir los recursos públicos para la educación superior, etc.

Así, bajo estas tensiones el desafío para las universidades se inscribe en la paradoja de si forma al hombre hobbesiana o si, en la medida que actualiza su oferta en razón de las demandas de la época, hace posible que los educandos logren fortalecer la formación multidimensional para que se proyecten en la época con una perspectiva más consecuente con los desafíos de la solidaridad y la responsabilidad social en el orden de la equidad, el cuidado y enriquecimiento del medio ambiente, la convivencia en paz, la solidaridad, entre otros asuntos.

En Colombia y, seguramente, en varios países de América Latina, la brecha a cerrar no solo es tecnológica y científica, también es la brecha del humanismo y de formación política ciudadana que impiden lograr que desde todo el sistema educativo –con todos sus niveles– se puedan formar los seres humanos en tanto profesionales, personas y ciudadanos, facultados para configurar una sociedad culta, respetuosa, inteligente, capaz de emprender proyectos, públicos y privados, que consoliden la paz, la equidad y la justicia social.

En el marco de esta brecha no solo se encuentra la pérdida de vigencia por parte de la oferta educativa sino también, la forma como las universidades han visto la formación superior al margen de reconocer la realidad multiétnica, pluricultural, local y regional de sus contextos de actuación; mirada alimentada históricamente por la misma política educativa.

En el siglo XXI y en los nuevos escenarios de proyección de la globalización, no solo en la perspectiva de la competitividad, el desafío que tenemos desde las universidades también implica pensar la oferta educativa según demandas de los sectores sociales particulares y las culturas que tiene nuestro país con identidades y expectativas de mejorar sus condiciones de vida; por ejemplo, el sector rural.

Cuando a las universidades se les ha preguntado qué programas le ofrecen a la población rural, la respuesta más frecuentes ha sido: zootecnia, veterinaria, ingeniería agrícola o agropecuaria y, en los últimos tiempos, ingeniería del medio ambiente. Por otra parte, si se indaga sobre el lugar de desempeño generalmente se encuentra que los egresados de estos programas en su gran

mayoría trabajan –como empleados– en entidades o empresas que desde la ciudad atienden los asuntos rurales de su incumbencia.

Esta realidad no es otra cosa que el resultado del modelo económico que ha traído el Estado en los últimos cincuenta años en donde lo rural siempre estuvo en un segundo plano, a la deriva del modo como el país se fue articulando a los engranajes de la economía mundial, lo cual trajo consecuencias, ya muy conocidas, como la pobreza de muchas regiones, la violencia, el despojo de tierras y la concentración de éstas en pocos propietarios; el desplazamiento; etc. Pero igualmente, efectos menos conocidos, como la descalificación de la cultura rural desde la ciudad⁴⁸; el no ser visible por las universidades como un escenario con sus propias particularidades para ser atendido en el marco de su misión y responsabilidad social; la casi nula inversión en vías y medios de comunicación; la poca inversión en servicios públicos, salud y recreación.

Hoy a raíz de la política de paz este escenario se empieza a visibilizar y, como «nunca es tarde para hacer lo que hay que hacer», se proyectan escenarios de reconfiguración de lo rural de modo tal que este se vuelva, para sus habitantes, rentable y competitivo en su producción y confortable para vivir. Por ende la educación está llamada a jugar un papel importante para formar en el territorio los agentes o actores del desarrollo local o regional, desde lo rural. Debe recordarse que el 75.5 % de los municipios de nuestro país, pueden ser considerados como rurales, así tengan asentamiento urbano en sus cabeceras municipales⁴⁹.

De igual modo que en la primera década de este siglo le Ministerio de Educación Nacional ejecutó el Proyecto de Educación Rural –PER–, cofinanciado con un crédito del banco Mundial⁵⁰, para ampliar la cobertura, con calidad y pertinencia, a través de modelos educativos dialogantes con las diferentes realidades de lo rural, igualmente se requiere que la educación superior para lo rural sea pensada y planificada desde la realidad rural y no desde la perspectiva urbana proyectada sobre lo rural, tal como se ha venido y se sigue haciendo. Por ejemplo, Los centros regionales de educación superior –CRES– pueden resultar una estrategia importante para ampliar cobertura de la educación superior en el sector, lo cual no significa que las universidades con su oferta

48 Lo que hoy técnicamente denominan bullying en el pasado se presentaba en varias instituciones como burla, humillación o desprecio a los niños, niñas y jóvenes que provenían del sector rural por el uso del lenguaje o su manera de vestir. Sin que el Estado ni las mismas instituciones se preocuparan por esto. Incluso la palabra campesino o indio se utilizaba para ofender al otro.

49 PNUD Colombia. Razones para la Esperanza 2011.

50 El cual se formuló entre el 1999 y el 2000.

educativa, pensadas desde y para la ciudad, realmente puedan contribuir a la formación del talento humano que pueda asumir los nuevos retos de proyección de la vida económica, social y cultural en este medio, con proyección al mundo de lo global.

¿Y qué oferta de educación superior requiere la población educativa rural? Si lo rural puede ser un buen escenario de vida para las nuevas generaciones, igual que en la ciudad, los educandos deben contar con el derecho de estudiar la profesión que, según su talento, quieran cursar. Claro está, como lo rural no permite la escolaridad de masas, tal como se da en las ciudades, el sistema educativo deberá asumir estrategias organizacionales que, con el apoyo de la conectividad y demás tecnologías, puedan atender su población dispersa.

¿Y qué calidad requiere la educación superior en lo rural? Primero, la pertinencia. Sin confundir este con vigencia en el uso de tecnologías. La noción de pertinencia que hemos venido defendiendo tiene una fuerte connotación antropológica, se trata de que la oferta educativa sea consecuente con lo mismo que pregonan las universidades: el respeto a la cultura; a la dignidad de las personas en su diferencia; a una formación dialogante con sus realidades de vida; etc. Segundo, vigencia. Lo cual no significa que la educación deba transferir al sector rural la tecnología productiva de punta, generada en los países desarrollados, sino de configurar currículos que les permita a los educandos encontrar la alternativa científica, tecnológica, técnica o de la sabiduría popular, más conveniente para planificar y ejecutar sus proyectos productivos o de servicios, con éxito. Por tanto, la oferta educativa debe tener sus particularidades y, por ende, las normas tienen que abrirse o adaptarse para incorporar la educación pertinente y vigente de lo rural⁵¹.

En este orden de ideas los jóvenes rurales podrán formarse profesionalmente en su territorio y con respecto a su territorio, siempre en dimensión universal, en profesiones de cualquier campo del conocimiento y el arte; eso sí, diseñadas y programadas con pertinencia para los pobladores rurales. Así, como en las ciudades, los educandos podrán optar según la vocación que han logrado identificar bajo las estrategias pedagógicas del modelo flexible de educación media rural. Por su parte, este desafío para las universidades o instituciones de educación superior se constituye en una oportunidad para la investigación relacionada con su oferta educativa y la pertinencia de la misma; su compromiso social con el país, expresado en sectores y regiones; su responsabilidad social; la política pública de educación superior; etc.

⁵¹ Históricamente ha sido lo contrario, lo rural ha tenido que adaptarse a las normas y lo más paradójico, pensadas y diseñadas con respecto a la ciudad.

«Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica, impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo. La crisis de la educación superior es, entonces, una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo. La alternativa es, entonces muy clara: si las universidades no atienden las nuevas demandas otras instituciones lo harán, al propio tiempo que se encargarán de convertirlos en piezas de museo» (TÜNNERMAN, 2002, p.15).

Ahora bien, en el sector rural no puede darse una educación de masas porque financieramente no es rentable según la perspectiva de la universidad urbana. Además, quienes lo habitan, por ser en su gran mayoría pobres, no pueden asumir el costo de la matrícula, tal como lo hace los jóvenes en las ciudades, sea en universidad pública o privada. En consecuencia, deberá establecerse una política pública y unas estrategias que hagan posible, por una parte, la oferta de una educación superior pertinente con los escenarios y demandas de formación superior en lo rural y, por otra, el acceso de los educandos a las respectivas profesiones.

«En la educación superior del siglo XXI deberá darse una gran diversificación de ofertas de oportunidades educativas de tercer nivel. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios. El criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Para ello se requiere una más estrecha y fructífera relación entre las universidades y el sector productivo» (TÜNNERMAN, 2002, p.14).

Pero, en el caso de lograr estrategias para atender la demanda de la educación superior en lo rural, el problema también se inscribe en el desafío que tienen las instituciones de educación superior para ofertar programas con vigencia y pertinencia en sus procesos formativos, para lo cual deberán asegurar aspectos como: la organización del plan de estudio; el trabajo de la «hora de clase»; el papel del docente en los nuevos escenarios educativos; el sistema de evaluación y calificaciones; el papel del enfoque pedagógico institucional

o de facultad en el trabajo particular del docentes; el papel del estudiante en la planificación de su currículo; la interdisciplinariedad en los aprendizajes; el uso de la conectividad y otras nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje; la concepción y sistema de prerrequisitos; etc.

Bibliografía⁵²

- AGUERRONDO, I. (1998). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- AGUERRONDO, I., Lugo, M. T., Pogre, P., Grossi, M. T., Tadei, P. y Xifra, S. (2002). *Cómo planifican las escuelas que innovan* (t. I y II). Buenos Aires: Papers.
- ARENDT, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- ARISTÓTELES. (1990). *Ética nicomaquea*. Bogotá: Ediciones Universales.
- BACHELARD, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- BABOLÍN, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BARÓN, A. (1995) *Las incertidumbres de América Latina. Compilación*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- BECK, U. (2006). *La sociedad de riesgo*. Barcelona: Paidós.
- BEJARANO, J. (1998) El concepto de lo Rural ¿Qué hay de nuevo? En: *Revista Nacional de Agricultura*, 922 – 923, 9-14, Bogotá.
- BIRULÉS, F. (1997). Introducción. En A. Hannah. *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- BOTERO, D. (1995). *Vida, ética y democracia*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- BUSTOS, E. (1997). Acción humana y lingüística, la producción de sentido. En MANUEL CRUZ (Comp.), *Acción humana*. Barcelona: Ariel.
- CAVALLÉ, M. (2002). *La sabiduría recobrada*. Barcelona: Kairós.
- CAPRA, F. (2002). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- CASSIRER, E. (1966). *Antropología Filosófica. Fondo de Cultura Económica, México*.
- CHARLES, T. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

52 En tanto los escritos expuestos son tomados textual o contextualmente de los libros del autor, aquí referenciados, esta bibliografía corresponde a los mismos.

- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf el 28 de marzo de 2014.
- CONSTITUYENTE (1991). Constitución Política de Colombia 1991. Recuperado de <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia-1991>, 27 de marzo de 2014.
- CORTE CONSTITUCIONAL (2001). Sentencia C-646 de 2001, con ponencia del Dr. MANUEL JOSÉ CEPEDA ESPINOSA, frente al tema de las políticas públicas.
- CORTINA, A. (1992). *Crítica y utopía: la escuela de Frankfurt*. Madrid: Cincel.
- DEARDEN, R. F., HIRST, P. H. y PETERS, R. S. (1982) *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea.
- DELEUZE, G. (2002) *Diferencia y repetición, Amorrortu, Buenos Aires*.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco/Santillana.
- DEWEY, J. (1960). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- FALLAS VARGAS, FABRIZIO (2008). Gestalt y aprendizaje. En: *Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación*, volumen 8, n.º. 1, pp. 1-12, abril 30. Universidad de Costa Rica.
- FALS BORDA (1975). Historia de la cuestión agraria en Colombia. Bogotá: Publicaciones de la Rosca.
- FRANKL, V. (2004). *El hombre en búsqueda de sentido*. Barcelona: Herder.
- FREINET, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común.- Las invariantes pedagógicas*, Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Recuperado de www.librosintinta.in el 30 de marzo de 2013.
- FROM, E. (1977). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, H. G. (1993a). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- GADAMER, H. G. (1993b) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- GABIÑA, J. (1999). *Prospectiva y planificación territorial*. Barcelona: Alfaomega/Marcondo.
- GARCÍA, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- GÓMEZ, H. (2000). *Educación: la agenda del siglo XXI*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUEREVICH, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GUY, H. (1995). *Cultura y democracia*. Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán.
- HABERMAS, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Barcelona: Taurus.
- HABERMAS, J. (2002). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- HELLER, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HERNÁNDEZ, F., MARRERO, A. y BELTRÁN, J. (2005). *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA (1980) *Manual de historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Andes.
- KANT, E. (1994). *Filosofía de la historia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KOHON, L. (1993). *Juego propio: más allá del sentido productivista*. Buenos Aires: Planeta.
- LÓPEZ, B. (2000). *Pensamiento crítico y creativo*. México: Trillas.
- LUCKMANN, T. (2004). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MATURANA, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. (2002). *El sentido de la condición humana*. Madrid: Océano.
- MELICH, J. (1997). *Del extraño al cómplice*. Madrid: Anthropos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA –MEN– (1999) *Documento de estudio previo a la formulación del proyecto de educación rural, bogotá*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN– (2000). *Proyecto de Educación Rural –PER–. Bogotá.*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN– (2012). *Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Bogotá.
- MOJICA, F. (1989). *Prospectiva. Legis. Bogotá*.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (1992a). *El método: las ideas*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. (1992b). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- MORIN, EDGAR- KERN ANNE BRIGITTE (1993). El evangelio de la perdición, En: *Tierra-patria*, Barcelona: Editorial Kairós, pp. 205-22.
- MORIN, E. (1999a). *Con la cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, E. (1999b). *El método: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. (1999c). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco.

- MORIN, E. (2000). *Sociología*. Madrid, Tecnos.
- MORIN, E. (2003). *El método: la humanidad de la humanidad*. Madrid: Catedra.
- MORIN, E. (2006). *El método: ética*. Madrid: Catedra.
- MORIN, E. y KERN, A. B. (1993). *Tierra patria*. Barcelona: Kairós.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). (1992). *Declaración de rio Sobre el medio ambiente y el desarrollo*. Recuperado de <http://www.parquesnacionales.gov.co/portal/wp-content/uploads/2014/02/Declaracion-de-rio.pdf> el 27 de marzo de 2014.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). (2002). *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo*. Recuperado de http://www.eclac.cl/rio20/noticias/paginas/6/43766/WSSD_Informe.ESP.pdf el 27 de marzo de 2014.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS –ONU– *Informe Río + 20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.uncsd2012.org/content/documents/778futurewewant_spanish.pdf el 27 de marzo de 2014.
- OROZCO, L. (1989) *Universidad y Cultura. Textos MDU. Universidad de los Andes. Bogotá*.
- OSPINA, W. (2013). *Colombia: donde el verde es de todos los colores*. Bogotá: Mondadori.
- PNUD COLOMBIA (2001). *Informe Nacional de Desarrollo Humano: Colombia Rural. Razones para la Esperanza*. MACHADO A. [Dir.]. Bogotá: PNUD.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO –PNUD– (2011). *Colombia. Razones para la esperanza*. Bogotá: PNUD
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO –PNUD– (2012). *Colombia. Revista Hechos de Paz*. n°. 63, enero. Bogotá: PNUD.
- RAMÍREZ, Á. (2012). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogotá: Ecoe.
- RAMÍREZ, Á. (2009). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional*. Bogotá: Ecoe.
- RAMÍREZ, Á. (2012). *Trabajo escolar inteligente y vivencial*. Bogotá: Ecoe.
- RAMÍREZ, Á. (2014). *Pedagogía y Calidad educativa en la era digital y global*. Bogotá: Ecoe.
- ROFMAN, A. (2004). *El conocimiento y la educación en el desarrollo local*. En *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 103-130). Buenos Aires: La Crujía.
- SEN, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- SENCE, P. (2004). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- SERRES, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pre-Textos.
- SOLANA, F. (2003). *Educar ¿para qué?* México: Limusa.
- STENHOUSE, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TOBÓN, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- TORRADO, M. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- TÜNNERMAN, C. (1997). *Aproximación histórica a la Universidad y su problemática*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- TÜNNERMAN, C. (2002). *Tendencias de la educación superior contemporánea y el rol de las universidades públicas*. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- VYGOSTSKY, L. (2000). *Obras escogidas* (vol. III). Madrid: Aprendizaje Visor.
- ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Grao.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón* (t. I y II). México: Anthropos.
- ZULETA E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf el 30 de marzo de 2014.