

INFORME TÉCNICO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**LÍNEA: SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE
SUBJETIVIDADES**

DE LA TIERRA AL AULA: UN CAMINO SIN HUELLAS

Mauricio Alejandro Orrego Escobar

UMZ 20

Candidato a Magíster en Educación y Desarrollo Humano

CINDE-Universidad de Manizales

Asesor: Wilmar Dubián Lince Bohórquez

**Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano- CINDE**

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Medellín 2017

ÍNDICE

Resumen técnico: descripción del problema

Resumen técnico: ruta conceptual

Resumen técnico: presupuestos epistemológicos

Metodología utilizada en la generación de información

Proceso de análisis de información

Hallazgos y conclusiones

Productos generados

Bibliografía

RESUMEN TÉCNICO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia Rural. Razones para la esperanza (2011), reconoce una población rural en Colombia que representa el 30.4% del total, de ese porcentaje, aproximadamente la mitad es población campesina. No estamos hablando de los casi 7 millones de desplazados colombianos, según el informe anual de la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), presentado a finales de 2015.

La cifra inicial es equivalente a la de desplazados, aproximadamente 7 millones de campesinos que aún viven en el campo. Un primer dato ilustrativo es que se habla de población rural y campesina como grupos diferenciados. Este hecho llamó la atención indagadora y realizando varias lecturas de otros informes sobre la situación del campo en Colombia se nota que en numerosas ocasiones se habla indistintamente de rural y campesino, lo que no se hace nunca con las poblaciones étnicas indígenas y afrocolombianas, por mencionar las más representativas.

Luego se dio en el país un debate por el reconocimiento del campesino como sujeto de protección jurídica, que fue rechazado en el Senado (consultar *Proyecto de Acto Legislativo 006 de 2016*). La pista interesante es que este reconocimiento sí existe en la Ley General de Educación en Colombia (1994), que tiene un capítulo dedicado a la educación campesina y rural. Parece una contradicción.

De allí nace la necesidad de seguir las pesquisas investigativas, que cada vez mostraban con evidencias que el campesino como sujeto era desconocido en los diferentes Planes de Desarrollo, en los pocos casos que se mencionaba era como referencia de producción agropecuaria. Asimismo, en los componentes educativos se promovía la producción de alimentos y la pertinencia de la formación rural de una manera muy diferente a la educación para las poblaciones étnicas, en quienes se reconocía una historia cultural una identidad de lenguaje, costumbres, memoria colectiva. Aspectos particulares y específicos para ellos. Esta sutil diferencia implicaba una diferenciación en la configuración

subjetiva cultural de poblaciones que habitaban lo rural ¿por qué? Continuando el análisis preliminar de documentos se reflejaba una visión objetivante desde la institucionalidad estatal del campesino, no aparecía un reconocimiento a su identidad histórica y cultural, constantemente se llama a cerrar la brecha entre el campo y la ciudad, sin especificar cómo se de ese cierre y qué implicaciones culturales tiene para el campesino. En ese campo se quiso indagar.

Entonces, estaba claro que la tarea era indagar por el campesino desde su dimensión cultural como sujeto de reconocimiento de su identidad. Y, siendo la educación la única que al menos en la norma lo reconocía, cómo se estaba configurando ese sujeto cultural a partir de la educación rural, fue la pregunta que quiso responderse esta investigación.

Posiblemente en la educación se hallarían formas de lograr ese reconocimiento, además era motivo de inquietud, ver eso cómo se reflejaba en los niños que estaban creciendo como campesinos. Se supuso que la pertinencia de la educación campesina y rural, lo reconociera en su cultura, pero cada vez más el análisis documental se refería en educación más a lo rural y de manera mínima al campesino. Eso terminó de reforzar la pregunta de investigación, que definitivamente quedo: ***¿Reconoce el currículo Escuela Nueva la configuración de la subjetividad cultural de niños y niñas campesinas en contexto rural?***

A partir de esta pregunta se delinearán los siguientes objetivos

OBJETIVO GENERAL

Interpretar cómo se produce la configuración de la subjetividad cultural de niños y niñas como sujetos campesinos, a partir de las interrelaciones cotidianas derivadas desde el currículo Escuela Nueva en los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Mina Vieja y San Roque del municipio de Yarumal durante el año 2016.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir los significados en lugar que configuran la subjetividad de los niños y niñas campesinas de los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.

Examinar la forma en que se percibe el currículo Escuela Nueva en los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.

Indagar por los sentidos que tiene la educación campesina para la vida cotidiana de estudiantes y maestros en los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.

Indicar los elementos constitutivos de la configuración cultural en los niños y niñas de los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.

RESUMEN TÉCNICO: RUTA CONCEPTUAL

Una vez ubicados el problema y los objetivos del proyecto, aprovechando los conocimientos disciplinares adquiridos, fortalecidos por los conocimientos y la experticia del asesor, se definen los caminos para seleccionar el enfoque y los conceptos:

PRIMER CAMINO: LOS CAMPESINOS QUE PERMANECEN EN LUGAR

Ante la encrucijada a la que se ha aherrojado al sujeto rural y campesino, la concepción “*en lugar*”, permite analizar las prácticas y modos de producción de subjetividad cultural que permanecen allí atadas, en contraposición a los estudios de desterritorialización y no lugar que predominan, por ejemplo los ya

mencionados estudios sobre desarraigo, exterminio violento, despojo histórico y globalización. Los sujetos rurales y campesinos, siguen construyendo formas de ser, sentir, hacer, tener y estar, son siete millones de campesinos que tienen un lugar sobre el cual reflexionar. El análisis *en lugar* no es un concepto sin movimiento pues los cambios (económicos, sociales, políticos, ambientales, tecnológicos, culturales), producen históricamente hibridaciones que hace más importante hallar la especificidad de esos sujetos rurales que son estructurados pero también estructuran su relación con el espacio

SEGUNDO CAMINO: EL CAMPESINO ES UN SUJETO HISTÓRICO

Por esto, se reivindica la necesidad de problematizar esta situación desde la categoría de sujeto. Es oportuno señalar que el sujeto rural es histórico, está siendo. Por tanto, seleccionar la dimensión cultural desde la escuela básica en contexto rural, implica trabajar con niños y niñas, que al igual que los adultos, son y están siendo sujetos...sujetos campesinos

En este sentido, se entiende como sujeto quien participa en los diferentes escenarios de la vida, que tiene discurso, que se reconoce portador de lenguaje y lo está reelaborando y que se reconoce en sus prácticas y acciones, como un ser con historia, preocupado por su pasado, presente y lo que será, consciente de su posición social, que se cuestiona y aporta a mejorar sus condiciones de vida.

TERCER CAMINO: LA CULTURA CAMPESINA NO IMPLICA SU IDENTIDAD

La categoría que contiene los resultados de la investigación, es la de campesino. Su estudio como categoría analítica, permite la interpretación de su configuración subjetiva a partir de ciertas características particulares: es un productor agrícola,

su producción se centra en la satisfacción de las necesidades básicas y no en producir ganancias, tiene el control exclusivo de su propia reproducción (puede o no poseer tierra), se encuentra en situación de vulnerabilidad. La categoría campesino, parte de las particularidades históricas de ese sujeto y las universaliza luego como campesinado. Esta caracterización histórica, tiene significativa presencia en los estudios agrarios desde las dimensiones económico-productivistas y socio-políticas, lo que corresponde ahora es entender cómo se relaciona con la dimensión cultural.

Es común leer en diferentes textos la identidad como sinónimo de cultura, pero aparece en el camino la conceptualización de lo que se denomina configuraciones culturales. La configuración cultural es la unión, constantemente reconstruida, de las heterogeneidades inestables pero sedimentadas. Es el espacio en el cual, a través de esencialismos siempre con riesgos de deterioro y de agrietamiento, se instituyen los términos de la disputa social y política. Todo grupo étnico tiene múltiples configuraciones culturales, con una historia constituida e inmersa en posiciones y oposiciones ante poderes disímiles y cambiantes. Poderes que también tienen lenguaje, son la objetivación de ideas y acciones humanas históricamente contextualizadas.

Esta ruta conceptual, dada la complejidad que supone interpretar la subjetividad de los niños y niñas en la escuela rural, en interrelaciones con docentes y la institucionalidad estatal regulando sus currículos, definió que se encuentra una mayor posibilidad de profundidad analítica en las categorías *en lugar, sujeto rural y campesino y configuración cultural*.

Los autores que respaldan este viaje son: Arturo Escobar (propuesta de investigar en lugar); Wilmar Lince, Maribel Betancur y Margarita Restrepo (concepto de

sujeto), Lasse Krantz (concepto analítico de campesino) y Alejandro Grimson (concepto de configuración cultural).

RESUMEN TÉCNICO: PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

La investigación tiene tres propuestos epistemológicos que si bien no aparecen explícitos, mueven la curiosidad del investigador en el afán de interpretar esa realidad que está en constante movimiento y esos sujetos que en ella producen y reproducen posibilidades de cambio social.

Los presupuestos epistemológicos son: la pedagogía crítica, la hermenéutica dialéctica y la ética.

Más que referencias a autores, las tres son concepciones del mundo que el investigador en esta caso sitúa en relación sujeto-sujeto. La teoría crítica siempre en la búsqueda de transformar, dando protagonismo a esos sujetos objetivados desde los esencialismos. La pedagogía crítica es un proceso, por eso más quedarse en Freire, Giroux, Apple, Sousa, McLaren como textos escritos, es el contexto en el que han desarrollado la teoría lo importante. Esa relación de transformación política y social desde la pedagogía, como fuente de pensamiento y acción, es parte de lo que se busca en el reconocimiento del sujeto campesino. En esta línea, la hermenéutica dialéctica como complemento metodológico de la pedagogía crítica, es un presupuesto que enriquece los textos lingüísticos de los sujetos, por ello la apuesta por la reescritura interpretativa no se aleja de las posibilidades de transformación, de un sujeto que encuentra en las relaciones de poder un discurso que le es propio, no objetivado ni con pretensiones de convertirse en objetivante. Eso pasa con el campesino como sujeto con un

lenguaje que tiene sus formas de narrarse y de reelaborarse para mejorar sus condiciones de existencia. En conclusión, el método hermenéutico dialéctico es una metodología que utiliza en todo momento, de una forma consciente o inconsciente, quien investiga, ya que la mente humana es por naturaleza, interpretativa, lo que equivale a decir que es hermenéutica: observa y busca significados. De ahí su carácter epistémico, más que una nueva forma de desarrollo en el acervo histórico que va de Dilthey a Ricoeur, es su confirmación.

Precisamente ahí entra el presupuesto ético, todo ser humano está inmerso en relaciones con la naturaleza, con los otros seres humanos y consigo mismo. La ética desde el reconocimiento recíproco, es trabajada por Axel Honneth en varias obras cuyo referidas a este tema. La propuesta ética propuesta se da en tres formas: emocional (relaciones afectivas), jurídica (portador de derechos) y solidaria (auto referencia positiva). Todas de gran pertinencia para un sujeto campesino históricamente menospreciado, desposeído de derechos y con dificultades en auto referenciarse de manera positiva como parte de un colectivo.

Son estos pues los presupuestos epistemológicos de la investigación, que son coherentes con los objetivos propuestos de reconocimiento, de reescritura de un lenguaje propio y de concientización y acción transformadora del sujeto campesino.

METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El problema planteado y los objetivos de la investigación, determinan la selección del diseño cualitativo, trabajar desde los lenguajes producidos por la red de actores que participan en la educación rural de manera directa e indirecta,

principalmente con los niños de grado 5°, por ser frontera hacia la educación secundaria. La selección de los C.E.R Mina Vieja y San Roque, se determinaron por condiciones sociodemográficas y socioeconómicas, además se consideró que permitía una contrastación como uno de los criterios de validez de la investigación.

La población que participa de la investigación está conformada por de 12 maestros rurales, 13 estudiantes del C.E.R Mina Vieja (8 niñas y 5 niños campesinos), 8 estudiantes del C.E.R San Roque (5 niñas, una mujer adulta y 2 niños campesinos).

El enfoque seleccionado es el hermenéutico dialéctico, ya que lo que se busca es interpretar el fenómeno de estudio desde diversas lecturas que se entrelazan produciendo símbolos y significados heterogéneos, que exigen un proceso de análisis que se mueve permanentemente entre la comprensión (descripción), la explicación (por unidades de análisis) y la interpretación (reescritura). Es importante aclarar, que no hay acuerdos en la comunidad académica sobre esta relación entre comprensión, explicación e interpretación, pero fue el enfoque que se consideró adecuado a las necesidades de la exigencia que representaba en trabajo en educación rural.

A continuación se nombran las técnicas definidas para lograr una adecuada densidad de información: la entrevista semi-estructurada, el grupo de discusión y el análisis documental. Cada una cumple con los parámetros de validez y confiabilidad que exige la investigación cualitativa: las preguntas y la información recolectada en el análisis documental, se organizan de acuerdo a los objetivos.

Las entrevistas se realizan con dos docentes del modelo SAT, que se aplica para la secundaria rural. Esta apuesta metodológica, enriquecía la densidad de los datos, profundizaba en los niveles de análisis, al ser docentes rurales dejaban ver el contraste entre la articulación de la primaria y la secundaria, amplía las posibilidades de análisis en la relación con la Ley de Educación y el currículo rural. Hay una línea de investigación que puede darle continuidad al proceso aquí

iniciado en primaria. Se realizan 2 entrevistas, en la Sede Norte de la Universidad de Antioquia con una duración de 47 minutos y 44 minutos respectivamente.

Los grupos de discusión se programan atendiendo a las exigencias de validez que se proponen desde la teoría: homogeneidad, heterogeneidad, tener entre 5 y 12 participantes y conformar mínimo 2 grupos. La reunión con los docentes se realiza en la Institución Educativa de María, cabecera municipal con una duración de 01:54. La reunión con los estudiantes C.E.R. Mina Vieja se realizó en dicho centro educativo con duración de 01:08. La reunión con los estudiantes C.E.R. San Roque, se realiza en dicho centro educativo con duración de 00:55.

El proceso técnico de análisis documental fue permanente, ya que una vez se codificaban los datos se establecía relación con los documentos del Ministerio de Educación y el Plan de Desarrollo de Antioquia 2016-2019, así como con revistas y libros que enriquecían el trabajo categorial. Como parte de las fuentes documentales se incluye en la investigación la asistencia a dos conferencias relacionadas de manera directa con los objetivos: la primera, efectuada en la Casa de la Cultura del municipio de Santa Rosa de Osos, a cargo de Wilmar Lince, llamada: *Educación Para La Ruralidad O Ruralidad Para La Educación (16-05-2014)*. Duración: 01:50.

La segunda, en la ciudad de Medellín (Plaza Mayor), a cargo de Jorge Marín, denominada *Mesa de trabajo sobre educación rural. (09-10-2014)*. Duración: 00:46.

Con ambas conferencias se cumple con el criterio de validez basado en el juicio experto, por las competencias acreditadas de los expositores. Por eso se incluyen como fuentes de información.

Ante la densidad, y posibilidades de sedimentación y heterogeneidad de la información, se emplea la codificación axial para su análisis, útil para trabajar con categorías y subcategorías que se cruzan y que cualifican la reescritura interpretativa, con nuevas emergencias categoriales.

En la sistematización, de acuerdo al contexto rural se buscarán estrategias para una devolución sistemática de los hallazgos producidos, a través de las cuatro reglas que Fals Borda propone: diferencial de comunicación (diferentes sectores poblacionales), la simplicidad en la comunicación (legibilidad escrita y oral según el público objetivo), auto-investigación y control (trabajo en red con docentes), vulgarización técnica (compartir aprendizaje metodológico con los docentes).

En último término, y no por eso menos importante, los criterios éticos aplicados: *el consentimiento informado, la reciprocidad, la honestidad del investigador, la confidencialidad y el anonimato, el retorno social de la información, integralidad.* Aunque se estableció desde un principio un ambiente de confianza, la mayor dificultad se da entre los docentes argumentando temores laborales con los resultados de la misma, lo que está escrito es lo que ellos permitieron como información pública. Los niños de Mina Vieja también decidieron omitir sus nombres, algunos por cuestiones de personalidad (timidez), otros por circunstancias familiares poco claras, no estuvieron de acuerdo con fotos en el grupo de discusión pero si con la grabación en audio.

METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN

ANEXO: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yarumal, 23 de noviembre de 2016

CINDE
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Sede Medellín

Cordial saludo.

Como Coordinadora a cargo del C.E.R. Mina Vieja y de sus sedes, entre ellas el C.E.R. San Roque, en el municipio de Yarumal, confirmo que el estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo Humano, Mauricio Alejandro Orrego Escobar, solicitó y le fue aprobado el consentimiento informado para el desarrollo de su investigación, que contó con la participación de docentes y estudiantes de los grados 5° de ambas instituciones.

Cualquier información adicional con gusto la atenderé.

PAULA A. FLÓREZ
PAULA ANDREA FLÓREZ CÓRDOBA
C.C. 43687904
Teléfono: 3016922855

PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La primera etapa de recolección de datos se desarrolló con codificación abierta, para establecer la pertinencia de las categorías preliminares: campesino, ruralidad, educación rural, infancia rural, cultura. El análisis de documentos fue

denso en la revisión de los informes de desarrollo y el Plan de Desarrollo de Antioquia para la vigencia actual, De esta etapa se sedimentan tres categorías: cultura, campesino y educación rural.

La segunda etapa de análisis, se da a partir de las entrevistas y los grupos de discusión, aquí se trabaja con codificación axial, pues se evidencia la necesidad de establecer cruces categoriales, dada la complejidad de las poblaciones y las interrelaciones que conforman el entramado lingüístico, la elección de las categorías se ajustó a los objetivos trazados quedando así:

Unidad de análisis uno: categoría en lugar. Subcategorías: experiencias en locación-sentido de frontera-conexiones en la vida cotidiana

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: LUGAR		
EXPERIENCIAS EN LOCACIÓN	SENTIDO DE FRONTERA	CONEXIONES EN LA VIDA COTIDIANA
<i>Relaciones físicas y bióticas con la naturaleza que permiten establecer las formas geográficas de relación entre los sujetos rurales y el ambiente</i>	<i>Da cuenta de diferentes tipos de fronteras. Las denomino fronteras fractales por su irregularidad, por las fracturas que se presentan y las escalas de profundización que permite. No se refiere solo a límites físicos incluye fronteras subjetivas, simbólicas, de significación y sentido</i>	<i>Aquí se da cuenta de las redes de relaciones que se entretajan en los lenguajes y prácticas de los sujetos rurales</i>

Unidad de análisis dos: categoría configuraciones culturales. Subcategorías: campos de posibilidad, interrelaciones entre partes, trama simbólica y compartido. A su vez un tercer nivel categorial conformado así: heterogeneidad, conflictividad, desigualdad, historicidad y poder. La información ganaba en profundidad y flexibilidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: CONFIGURACIONES CULTURALES					
	HETEROGENEIDAD	CONFLICTIVIDAD	DESIGUALDAD	HISTORICIDAD	PODER
Campos posibilidad	<i>Prácticas, representaciones institucionales</i>	<i>Prácticas, representaciones</i>	<i>Prácticas, representaciones</i>	<i>Prácticas, representaciones</i>	<i>Prácticas, representaciones</i>

	<i>posibles, Prácticas, representaciones imposibles, Prácticas, representaciones institucionales, hegemonías</i>	<i>instituciones posibles, Prácticas, representaciones imposibles, Prácticas, representaciones institucionales, hegemonías</i>	<i>instituciones posibles, Prácticas, representaciones imposibles, Prácticas, representaciones institucionales, hegemonías</i>	<i>instituciones posibles, Prácticas, representaciones imposibles, Prácticas, representaciones institucionales, hegemonías</i>	<i>instituciones posibles, Prácticas, representaciones imposibles, Prácticas, representaciones institucionales, hegemonías</i>
Interrelación entre partes	<i>De carácter político, geográfico, articulaciones u oposiciones, diferencias de intensidad, sedimentaciones y cambios</i>	<i>De carácter político, geográfico, articulaciones u oposiciones, diferencias de intensidad, sedimentaciones y cambios</i>	<i>De carácter político, geográfico, articulaciones u oposiciones, diferencias de intensidad, sedimentaciones y cambios</i>	<i>De carácter político, geográfico, articulaciones u oposiciones, diferencias de intensidad, sedimentaciones y cambios</i>	<i>De carácter político, geográfico, articulaciones u oposiciones, diferencias de intensidad, sedimentaciones y cambios</i>
Trama simbólica	<i>Lenguajes verbales, sonoros, visuales, escritos</i>	<i>Lenguajes verbales, sonoros, visuales, escritos</i>	<i>Lenguajes verbales, sonoros, visuales, escritos</i>	<i>Lenguajes verbales, sonoros, visuales, escritos</i>	<i>Lenguajes verbales, sonoros, visuales, escritos</i>
Compartido	<i>Inteligible para todas las partes, donde no hay un mínimo de comprensión no hay configuración. Acepta el enfrentamiento y la unidad si el conjunto comprende</i>	<i>Inteligible para todas las partes, donde no hay un mínimo de comprensión no hay configuración. Acepta el enfrentamiento y la unidad si el conjunto comprende</i>	<i>Inteligible para todas las partes, donde no hay un mínimo de comprensión no hay configuración. Acepta el enfrentamiento y la unidad si el conjunto comprende</i>	<i>Inteligible para todas las partes, donde no hay un mínimo de comprensión no hay configuración. Acepta el enfrentamiento y la unidad si el conjunto comprende</i>	<i>Inteligible para todas las partes, donde no hay un mínimo de comprensión no hay configuración. Acepta el enfrentamiento y la unidad si el conjunto comprende</i>

Unidad de análisis tres: categoría educación campesina. Subcategorías percepciones sobre escuela nueva y sentido de educación como proyecto de vida

UNIDAD DE ANÁLISIS 3: EDUCACIÓN CAMPESINA	
PERCEPCIONES ESCUELA NUEVA	SENTIDO DE EDUCACIÓN COMO PROYECTO DE VIDA
<i>Delimitación histórica, prácticas académicas y pedagógicas, articulaciones</i>	<i>Expectativas presentes y futuras, relaciones escuela-comunidad-familia,</i>

<i>con el sistema educativo y la ley, recursos físicos, financieros y humanos, relaciones docente-estudiante, docente-norma, estudiante-norma</i>	<i>Relaciones escuela-estado-empresas Posibilidades e imposibilidades</i>
<p>La primera unidad tiene como referente conceptual al investigador Arturo Escobar. La segunda unidad tiene como referente conceptual el trabajo sobre cultura de Alejandro Grimson.</p> <p>La tercer unidad de análisis tiene como referentes conceptuales al MEN, El Plan de Desarrollo de Antioquia 2016-2019, los teóricos Peter McLaren, Henry Giroux y Paulo Freire.</p>	
HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	
<p style="text-align: center;">Describir los significados en lugar que configuran la subjetividad de los niños y niñas campesinas de los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.</p> <p>El primer vínculo y más fuerte en la configuración cultural del sujeto campesino es su relación con el mundo natural en sus aspectos físicos y bióticos. En sus referencias sobre la diferencia entre campo y ciudad, la inmensa mayoría evocan el aire puro, los ríos, los animales, las frutas, entre otros.</p> <p>Es importante señalar, que cuando los diferentes lenguajes desde lo institucional hasta el niño y niña campesinos se refieren a lo rural no tiene una correlación directa con campesino, es decir, aludir a lo rural no implica referirse al sujeto campesino. Otra forma de decirlo es, no todo poblador rural es campesino.</p>	

La distancia geográfica con la cabecera municipal, marcan diferentes referencias culturales de los sujetos que habitan las veredas. Fue revelador encontrar que esa distancia geográfica marca una distinción producida por los niños y niñas, entre campesino (cercano a la cabecera) y “montañero” (lejano a la cabecera).

A su vez, la tenencia o no de tierra por parte de sus familias, influye en el grado de importancia que ellos le otorgan a la educación como proyecto de vida.

La configuración subjetiva cultural de niños y niñas campesinas, está mediado en su mayoría, por la relación con el campo natural como disfrute y no como producción, esto se debe a las condiciones de pobreza de sus familias y las constantes migraciones o fluctuaciones que la misma ocasiona.

Para la mayoría existe una marcada incertidumbre producto de las condiciones económicas y productivas, que hacen de su relación con lo rural algo en permanente movimiento y que de acuerdo con el tipo de trabajo que se obtenga tiene incidencia en la configuración cultural de los sujetos rurales.

Examinar la forma en que se percibe el currículo Escuela Nueva en los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.

Se infiere en los docentes rurales, la presencia de ciertas tensiones e incongruencias en la definición de la Escuela Nueva y sus posibilidades. Algunos lo reconocen como modelo pedagógico mientras otros lo reconocen como modelo metodológico. Al tiempo critican su descontextualización mientras lo exaltan como la mejor opción de educación rural posible.

Por su parte los planes de desarrollo analizados son claros, lo asumen como ampliación de cobertura. Las prácticas académicas que cumplen un rol

pedagógico, como reconocimiento de la memoria y la historia, pertenecen a grupos étnicos, como los indígenas y los afros colombianos.

Desde la investigación, es claro que la Escuela Nueva es una práctica pedagógica rural pero no campesina. El MEN tiene diferentes modelos rurales, siendo el SAT en sus contenidos y prácticas (como la categorización veredal) más próximo a lo que la ley exige, allí se intenta realmente crear memoria histórica del sujeto campesino, este dato se utiliza para contrastar, pero hace parte de la educación secundaria rural. Es otro tema de investigación.

Es evidente la poca claridad conceptual que hay sobre lo rural y las particularidades históricas, étnicas y culturales que lo habitan. Ese es el centro de la duda conceptual sobre lo que significa educación campesina y educación rural, incluso la reiterativa enunciación de educación rural y el silencio sobre educación campesina, son un claro indicador de la necesidad de darle contenido a una categoría conceptual que sea compartida por los diferentes actores interesados en el tema.

En lo que sí se refleja acuerdo en los docentes rurales, es en la falta de formación idónea para enfrentarse a las condiciones rurales, en los profesores que inician su labor allí. Esta falta de idoneidad se presenta por varios factores señalados por ellos: los currículos de las Facultades de Educación no son pertinentes a las necesidades del ejercicio docente rural, por el *eduturismo* que practican docentes recién contratados por el MEN quienes ven lo rural como una posibilidad de pasar a “algo mejor”, es decir, urbano.

No hay capacitación de escuela nueva, faltan cartillas, canciones infantiles, etc. En los microcentros se recoge la información de los docentes. Todos los docentes que llegan generalmente a las zonas rurales son docentes que no tienen capacitación en escuela nueva o no

son capaces de trabajar en los seis grados (preescolar hasta 5° con todos los grados y todas las disciplinas en un mismo salón).

La *imposición global* de un sistema de evaluación totalmente alejado de los procesos educativos rurales, campesinos y etno-educativos, que mide la realidad rural a partir de parámetros internacionales estandarizados de competencias, termina mutilando cualquier tipo de propuesta pedagógica y didáctica pertinente a las condiciones étnicas de la población rural. En definitiva, concluyen los docentes rurales: *la Escuela Nueva como educación campesina ¡nunca ha existido! Y como rural desapareció con el sistema de evaluación actual.*

Catalina: “nos toca como cantar y bailar al mismo tiempo porque la metodología rural es muy flexible pero no la podemos dejar tan flexible porque desde el Ministerio nos exigen otras cosas. Entonces que el muchacho se puede ir dos o tres meses y volver, pero cuando vuelve no va a estar listo para las pruebas saber...a la final hoy nos toca implementar muchas metodologías, yo en estos días miraba y de las guías el semestre pasado yo no trabajé casi”

La Escuela Nueva en sus contenidos curriculares, *no* promueve el reconocimiento de la subjetividad cultural de los niños y niñas como sujetos campesinos. Cuando estos se refieren a los contenidos no hay relación con su vida cotidiana o ser cultural. Esto plantea un ejercicio político, que sin desconocer la necesidad de reconocimiento jurídico de protección para la población campesina se extienda a su reconocimiento étnico-cultural.

La educación es de cero estrellas... de 5 estrellas... de dos... pero no tenemos comodidad...si tenemos...aquí en parejas en otros una para cuatro. (niño campesino, Mina Vieja)
Pero no educamos para el campo. Aunque preferimos la educación rural (docente rural)

Aquí todos vamos parejos en las cartillas en un año se termina la guía, la de español y sociales si terminan, se empieza el año con lo que falta del pasado. (niña campesina, san Roque)

Los microcurrículos (espacio de encuentro político-pedagógico de los docentes rurales), son la posibilidad organizativa ético-política, para asumir la

responsabilidad intelectual crítica ante cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen.

En Escuela nueva los docentes asumen todas las funciones propias de la administración de la escuela:

“Pero, cuando yo llego a la parte rural, a mí me toca ser portera, plomera, tendera, jardinera, secretaria, ¡y somos cinco compañeras! O sea nosotras somos cinco...fuera de que me toca ser mamá porque los padres son totalmente aislados del proceso educativo de los niños. Entonces, aquí nosotras que somos cinco y nos toca hacer todo eso, ahora los que son ¡uno! Por dios, a uno le toca ¡todo, todo! Lo de la escuela, recibir todos los proyectos, le toca recibir todas las visitas, tener todos los grupos y fuera de eso dar clase y, la clase tiene que ir enfocada a lo que diga el Ministerio de Educación...y la parte administrativa también, porque nos toca ser secretarías, hacer certificados, hacer ¡todo! Entonces es muy difícil...hasta nos toca gestionar una silla, un lapicero fuera de que los recursos son mínimos” (Paula Flórez, docente rural)

Indagar por los sentidos que tiene la educación campesina para la vida cotidiana de estudiantes y maestros en los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.

Al llegar a 5° grado se entretajan diversas circunstancias económicas y geográficas, principalmente, que determinan en alto grado la continuidad o no de la educación para ese sujeto campesino en formación, sea para que abandone el estudio definitivamente, siga en la modalidad SAT o se vaya para la cabecera municipal, que según lo codificado, es la opción general. Un claro ejemplo de esto, es el caso mencionado de la Vereda donde las familias en su totalidad son dueñas de tierras, allí la educación es bien valorada y se espera que los hijos realicen el ciclo de primaria y secundaria allí, mientras aprenden lo necesario en sus actividades de producción.

Esta última opción, no necesariamente obliga a dejar su condición campesina, pues por las condiciones de pobreza, la mayoría siguen viviendo en sus veredas. Sin embargo, en términos de identidad asimilan lenguajes, formas de significar y sentir de la población urbana.

Lo valioso que se encuentra en las culturas, resignificar la memoria histórica, hoy en día el joven de las veredas no quiere sentirse campesino, se ven tenis caros, iphone, les da pena decir que van de botas a la cabecera urbana, están perdiendo su identidad campesino. La escuela rescatar las historias ancestrales, los abuelos y como se desarrolló la vereda, como es la vereda y cómo se sueña (Leonardo Rodríguez, docente rural SAT)

El sentido de amor profundo de los *monodocentes* (como se reconocen por sus múltiples actividades) hacia los estudiantes, está orientado por la superación de sus complejas y en muchos casos paupérrimas condiciones de vida y no por sus necesidades de configuración subjetiva cultural, siendo las condiciones materiales de existencia en lo rural, lo que en alto grado de causalidad, determina el débil sentido que para las familias campesinas y la población rural tiene la educación como proyecto de vida.

Jamás en la vida cambiaría la educación rural por la urbana, nunca, por la comunidad, no tanto por los contenidos, es por el contexto, la comunidad es totalmente diferentes, es otro mundo totalmente diferente, las sensaciones son distintas, es absolutamente fascinante (Eloina Casa, docente rural)

Uno mismo reflexiona y dice: si yo viviera en el campo yo no quisiera quedarme allá. Por esa soledad, las mismas condiciones de falta de estabilidad y oportunidades.(Hernando Lopera, docente rural)

Los docentes rurales son completamente entregados afectivamente a su trabajo. Ese amor no se ve reconocido por el apoyo estatal en recursos para cumplir sus funciones.

La educación rural me fascina, la amo y la adoro y ojala hubiera unos criterios específicos para ella, no tiene apoyo, está olvidada por el Estado, solamente está en la letra.(Cecilia Vásquez, docente rural)

Es mucho más humana la educación rural que la urbana. Me parece una vagabundería que un muchacho de la ruralidad donde no hay laboratorios donde no hay una cantidad de elementos tengan que competir con colegios que les dan absolutamente todo desde un computador hasta una tablet personal. (Ulises Monsalve, docente rural)

Indicar los elementos constitutivos de la configuración cultural en los niños y niñas de los Centros Educativos Rurales Mina Vieja y San Roque.

Los campos de posibilidad tienen en su mayoría una representación hegemónica de lo urbano como fuente de oportunidades, es allí donde están sus posibilidades, siendo la familia el factor fundamental en su constitución histórica

A su vez, las interrelaciones entre partes, indican claros sentidos de frontera de acuerdo a su condición económica (como hijos de dueños de tierra, hijos de no dueños de tierra e hijos de familias *al borde de carretera*)

También se reflejan fronteras de sentido entre la proyección de vida que tiene las niñas campesinas y su realidad como género: sujetas a tareas de hogar (eran objeto de burlas de parte de los niños si decían que iban a ordeñar vacas) o sujetas a una vida conyugal a temprana edad (problemática señalada de manera reiterativa por los docentes de las distintas escuelas rurales)

los hombres tenemos que ordeñar como un verraco, las mujeres no porque son más débiles, si una vaca las va a pisar salen llorando muaaa (niño campesino, San Roque)

si uno aprende los hombres aprovechan y se van a tomar y lo dejan a uno ordeñando (mujer campesina, San Roque)

En esta línea de análisis, la trama simbólica, refleja que ese sujeto campesino en su condición cultural (como grupo étnico particular y heterogéneo), sigue atado al campo natural, mientras en su identidad, de acuerdo a sus condiciones socio demográficas puede no asumirse como campesino

En tanto lo compartido, además de la ya recurrente relación con la naturaleza, se afirma en su relación con la nuevas tecnologías, en su deseo de seguir estudiando y su reconocimiento de la mala calidad de la educación que tienen comparada con la educación urbana, en la imperceptible significación que tiene para ellos la presencia institucional estatal y no estatal, en la importancia de sus familias y en la escuela como centro de actividades de desarrollo humano (recreativas, deportivas, estéticas, entre otras) que no son parte de su contexto.

MÁS CONCLUSIONES

Los docentes no relacionan el problema de la evaluación con los compromisos con la OCDE por parte del gobierno nacional.

El currículo Escuela Nueva no es vigente, requiere ser construido nuevamente pero los docentes rurales no conciben nuevas propuestas pedagógicas rurales

La relación con las familias rurales no es fluida. Y las JAC no proponen soluciones que involucren la escuela rural. Cuando no hay un mínimo de comprensión no hay una configuración, dice Grimson en la propuesta que aquí se acoge. En ese sentido la configuración subjetiva de los sujetos campesinos adultos está alejada de los intereses de los niños y niñas.

La educación secundaria es privada, no recibe apoyo estatal, esta situación malogra el interés por continuar los estudios en el campo.

En la educación rural se configuran identidades pero no subjetividad cultural campesina. La identidad se separa de la condición histórica y de relación con la

tierra como forma de producir los medios de vida, por eso pueden identificarse con prácticas, vestuario, habla urbana, sin embargo, su condición es campesina. Por ejemplo, los docentes tienen una fuerte identidad campesina pero su condición de vida es urbana en la mayoría que vive cerca de la cabecera.

Se encuentra escasa auto crítica de parte de los docentes a sus posibilidades pedagógicas ante los contenidos curriculares, en vía de construir esa memoria histórica y ese lenguaje que sea positivo en las posibilidades de auto afirmación campesina.

DIFICULTADES EN EL PROCESO

Personales

Problemas de salud producto del estrés

Cambio de domicilio durante el desarrollo de la tesis. El traslado de Yarumal a Medellín perjudicó la sistematicidad de la investigación

Problemas de tipo económico debido a una prolongada situación de desempleo

Pedagógicas

En Yarumal dificultades para conseguir bibliografía pertinente

El desarrollo de la escritura y al codificación de datos por estar solo en la investigación

Desarrollar herramientas didácticas con los niños y niñas de los C.E.R Mina Vieja y San Roque. Dos grupos muy diferentes en sus habilidades sociales y aptitudes académicas. La heterogeneidad al interior de cada grupo por la modalidad de estudio

Concertar las reuniones debido a las dificultades topográficas y los tiempos de estudio tan flexibles (niños que estaban ausentes por semanas o meses)

Laborales

Los tiempos de trabajo limitaban de manera importante el desarrollo de la tesis. Paradójicamente la temporada de desempleo por la necesidad de movilización en la ciudad a consultas y otras actividades que requerían recursos económicos. Incluso para el uso de las TIC por problemas de conectividad.

ALCANCES

- Integración a una línea de un grupo de investigación
- Fortalecer la propuesta educativa como aporte a la formación de docentes rurales
- Producción de artículos conceptuales con referencia a la educación rural
- Participar en los medios de comunicación de educación rural existentes
- Asistir a reuniones de microcentros para promover una red de microcentros rurales: a través del Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia
- Investigar la educación rural en el ciclo secundaria

PRODUCTOS GENERADOS

A partir del proyecto se producen:

Publicaciones:

1. Dos artículos con posibilidad de ser aceptados en revistas indexadas. Dirigido a la comunidad académica.

Expectativas:

2. Elaboración de un libro a mediano plazo. Dirigido a la comunidad académica y educativa

Diseminación:

3. Simposio de Investigación CINDE. Dirigido a comunidad académica
4. Inclusión de la educación rural en la línea de problemas rurales del Grupo de Investigación Redes y Actores Sociales. Departamento de Sociología. Universidad de Antioquia

Expectativas (como parte del proceso de devolución sistemática):

5. Dos conferencias: junio y agosto de 2017. En la Universidad de Antioquia Sede Central y Sede Norte respectivamente. Dirigido a la comunidad educativa en la Sede Central y la comunidad en general en la Sede Norte
6. Socializar los resultados en dos emisiones radiales del programa Vive la Universidad en Cerro Azul Estéreo (Yarumal). Agosto y Septiembre de 2017. Dirigido a la comunidad en general

Aplicaciones para el desarrollo:

7. Una propuesta educativa: *curso de la tierra al aula: educación, desarrollo y medio ambiente*. Dirigido a la comunidad académica, la comunidad educativa y sectores sociales organizados con interés en el tema
8. Desarrollar un proyecto de investigación en la línea de problemas rurales del Grupo Redes y Actores Sociales. Departamento de Sociología. Universidad de Antioquia.

Expectativas:

9. Participación en mesas de trabajo de educación. Trabajo en alianzas
10. Preparación de conferencia para participar en convocatorias nacionales e internacionales de educación. Trabajo interdisciplinario
11. Participar en redes pedagógicas educativas promoviendo el tema de la educación rural. Trabajo en alianzas

BIBLIOGRAFÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Berger, P. (1968). *La construcción social de la realidad* (1st ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Borda, O. (1986). *EL PROBLEMA DE COMO INVESTIGAR LA REALIDAD PARA TRANSFORMARLA* (4th ed., p. 119). Bogotá: EDICIONES TERCER MUNDO.

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 11(3).

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?. *Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 15(2), 155-170. Retrieved 6 diciembre 2016 from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129011>

De Carvalho, H. (2012). *El campesinado contemporáneo como modo de producción y como clase social* (1st ed., p. 40). Curitiba.

Citar un sitio web - Cite This For Me. (2016). *Yarumal.gov.co*. Retrieved 14 December 2016, from <http://www.yarumal.gov.co/alcaldia/>

Citar un sitio web - Cite This For Me. (2016). *Web.ua.es*. Retrieved 14 December 2016, from <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/campesinado-contemporaneo.pdf?noCache=1335727632892>

Citar un sitio web - Cite This For Me. (2016). *Aprendeonline.udea.edu.co*. Retrieved 14 December 2016, from

<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5592/5014>

Congreso Visible - Toda la información sobre el Congreso Colombiano en un solo lugar. (2017). *Congresovisible.org*. Retrieved 5 April 2017, from <http://www.congresovisible.org/agora/blog-del-senador-jesus-alberto-castilla-salazar/453/>

Didactica Logica de Investigacion y Construccion Del Texto Cientifico - Documents. (2016). *Documents.tips*. Retrieved 14 December 2016, from <http://documents.tips/documents/didactica-logica-de-investigacion-y-construccion-del-texto-cientifico.html>

DNP. (2015). *El Campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la Transformación del Campo* (p. 112). Bogotá: DNP, diciembre.

Echeverri Perico, R. & Ribero, M. (1998). *Colombia en transición* (1st ed.). Santafé de Bogotá, Colombia: IICA.

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo* (1st ed.). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.

Galeano M, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa* (1st ed.). Medellín: La Carreta.

Gobernación de Antioquia. (2016). *Ordenanza Plan de Desarrollo "Antioquia Piensa en Grande" 2016-2019* (p. 525). Medellín: DAP.

Gómez, V. (1995). Visión crítica sobre la escuela nueva en Colombia. *Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 280-306.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad* (1st ed., p. 272). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (p. 431). Bogotá: Imprenta Nacional.

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa* (1st ed.). San José, C.R.: CECC.

Instituto, E., gestión, N., 2006-2020, P., & 2006-2020, P. (2016). *Plan Departamental de Cultura 2006-2020 - Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia*. *Culturantioquia.gov.co*. Retrieved 14 December 2016, from <http://www.culturantioquia.gov.co/index.php/instituto/nuestra-gestion/plan-departamental-cultura-2006-2020>

Krantz, L. (1977). el campesino como concepto analítico. *Nueva Antropología*, 2(6), 87-98.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada* (1st ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.

Lewontin, R., Rose, S., & Kamin, L. (1987). *No está en los genes* (1st ed.). Barcelona: Crítica.

Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (1st ed., p. 320). Buenos Aires: CLACSO.

Luna, M. (2014). *Módulo 2. Seminario de Análisis Cualitativo* (1st ed., p. 40). Medellín: CINDE.

Machado Cartagena, A., Salgado, C., Vasquez, R (2005). *La academia y el sector rural* (1st ed., p. 222). Bogotá: CID.

Martínez, Á. & Hernández, P. (2016). *Guía metodológica para la Elaboración del Plan Sectorial de Educación* (1st ed., p. 74). Bogotá: MEN-ESAP.

McLaren, P. (2005). *La Vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4th ed., p. 404). México: Siglo XXI editores.

MEN. (1994). *Ley 115 de Educación* (p. 50). Bogotá: MEN.

Millán, N. (2007). El rol de la escuela en la construcción del desarrollo rural: experiencias argentinas. *Revista Electrónica Educare*, 2(0), 73-92.

Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo* (1st ed.). Bogotá: El Áncora Editores.

Moncayo, V. (2009). *Fals Borda, Orlando, 1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina* (1st ed., p. 492). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Mora, W. (2016). *¿quiénes son los campesinos? Fascículo 3 - Universidad del Rosario*. *Urosario.edu.co*. Retrieved 14 December 2016, from <http://www.urosario.edu.co/campesinos-colombianos/>

Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R., & Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas contextos vulnerables. *UNIVERSUM*, 01(28), 129-148.

Mouffe, C. & Laclau, S. (2007). *En torno a lo político* (1st ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía crítica, una pedagogía del vínculo. *Educación Y Cultura*, (101), 42-50.

Osorio, J. (2004). *Crítica de la economía vulgar. Reproducción del Capital y Dependencia* (1st ed., p. 192). México: UAZ.

Palencia), I., (Héctor), I., (Luis), I., Angarita), I., & (francy), I. (2016). *Descarga Inteligencia de la Complejidad*. *Edgarmorin.org*. Retrieved 14 December 2016, from <http://www.edgarmorin.org/descarga-inteligencia-de-la-complejidad.html>

Peña, J. & Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica Sapiens. *Revista Universitaria De Investigación*, 7(1), 181-202.

Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad: Revista Del Instituto De Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81.

Ploeg, J. (2010). *Nuevos campesinos* (1st ed.). Barcelona: Icaria.

Preescolar, básica y media - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Mineduccion.gov.co*. Retrieved 14 December 2016, from <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51457.html>

Portafolio de modelos educativos - ...:Ministerio de Educación Nacional de Colombia::... (2016). *Mineduacion.gov.co*. Retrieved 14 December 2016, from <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89618.html>

Prat Carós, J., Martínez, A., & Esteva Fabregat, C. (1996). *Ensayos de antropología cultural* (1st ed.). Barcelona: Editorial Ariel.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011* (p. 430). Bogotá: PNUD, septiembre.

Rodríguez, A. (2004). *Pensar la cultura. Los nuevos retos de la historia cultural* (1st ed., p. 105). Medellín: Universidad de Antioquia; Universidad Nacional de Colombia.

Santana, M. & Garrido, P. (1993). *Módulo Didáctico, 2. La educación infantil en el medio rural* (1st ed., p. 88). Andalucía: JUNTA DE ANDALUCÍA.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social* (1st ed., p. 326). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Sevilla, E. & Pérez, M. (1976). Para una definición sociológica del campesino. *Agricultura Y Sociedad*, (1), 15-39. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2132608>

Skybreak, A. (2006). *La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo. Saber qué es real y por qué importa* (1st ed., p. 316). Bogotá: Tadrui.

Strauss, A., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa* (1st ed.). Medellín (Colombia): Universidad de Antioquía.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (1st ed., pp. 123-142). California: Sage Publications, Inc.

The Worst Mistake in the History of the Human Race | DiscoverMagazine.com. (2016). *Discover Magazine*. Retrieved 14 December 2016, from <http://discovermagazine.com/1987/may/02-the-worst-mistake-in-the-history-of-the-human-race>

Tobasura, I. & Suárez, N. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional De Agronomía*, 61(2), 4480-4495.

Toro Jaramillo, I. & Parra Ramírez, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación* (1st ed.). Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Triana, A. (2010). *Escuela Normal Rural, Agropecuaria y De Campesinas En Colombia: 1934-1974*. *Rhec*, 13(13), 201-230.

Vega Cantor, R. (2013). *Capitalismo y Despojo. Perspectiva histórica sobre la expropiación universal de bienes y saberes* (1st ed., p. 388). Bogotá: Impresol.

ARTÍCULO TEÓRICO

Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. "Todos por un nuevo país". (2014) (1st ed., p. 781). Bogotá.

¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad (resumen). (2013) (1st ed.). Bogotá.

Citar un sitio web - Cite This For Me. (2016). *Dane.gov.co*. Retrieved 12 December 2016, from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/comercio-internacional/exportaciones>

Colombia se estancó en competitividad: ocupa el puesto 61, entre más de un centenar de países. (2016). *Portafolio*. Retrieved from <http://www.portafolio.co/economia/colombia-se-estanco-en-competitividad-2016-500628>

El País. (2016). Colombia es el país con mayor desplazamiento forzado en el mundo: ONU, Retrieved 6 Diciembre 2016 from <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/colombia-pais-con-mayor-numero-desplazados-internos-onu>

El Tiempo. (2016). Crecen importaciones de alimentos. Retrieved 26 Enero 2016 from <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/aumento-de-las-compras-en-el-exterior/16492856>

Pérez Martínez, Á. & Hernández, P. (2016). *Guía Metodológica para la elaboración del Plan Sectorial de Educación* (1st ed., p. 74). Bogotá: Ministerio

de Educación. Retrieved 9 diciembre 2016 from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356185_foto_portada.pdf

Justo, M. (2016). ¿Cuáles son los 6 países más desiguales de América Latina?. *BBC Mundo*. Retrieved 6 Diciembre 2016, from http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab

La mayoría del abuso sexual se presenta en la familia. (2016). *Semana*. Retrieved 10 Diciembre 2016 from <http://www.semana.com/nacion/articulo/abuso-sexual-infantil-se-presenta-en-su-mayoria-en-la-familia/508956>

Marco Estratégico. (2016). *mineducacion.gov.co*. Retrieved 5 Diciembre 2016, from <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356015.html>

McLaren, P. & González Arenas, M. (1984). *La vida en las escuelas* (1st ed.). México: Siglo Veintiuno.

Mejía J, M. (2011). *La(s) escuela(s) de la globalización(es) II* (1st ed.). Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.

OCDE; Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia. (2016) (1st ed., p. 336). París. Retrieved 7 diciembre 2016 from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Parody, G. (2016). *Colombia, la mejor educada en el 2025* (1st ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Retrieved 8 Diciembre 2016 from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

Pérez Pérez, T. (2009). Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? *Al Tablero*, p. 24. Retrieved 11 Diciembre 2016 from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-41323.html>

Revista Semana. (2017). La agonía de las universidades públicas. Retrieved 3 Marzo 2017 from <http://www.semana.com/educacion/articulo/rector-de-la-universidad-de-antioquia-habla-sobre-crisis-de-la-educacion/517399>

ARTÍCULO DE RESULTADOS

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, (44), 9-37.

Bourdieu, P. (2008). Objetivación participante. *Antropología. Boletín Oficial Del Instituto Nacional De Antropología E Historia*, (83-84), 95-105.

Callejo, J. (2002). OBSERVACIÓN, ENTREVISTA Y GRUPO DE DISCUSIÓN: EL SILENCIO DE TRES PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN. *Revista Española De Salud Pública*, 76(5), 409-422.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* (1st ed., p. 242). Medellín: Universidad de Antioquia.

Diamond, J. (2006). *Armas, gérmenes y acero*. (1st ed., p. 592). Barcelona: Debate.

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo* (1st ed.). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (1st ed.). Barcelona: Paidós.

Gobernación de Antioquia. (2016). *Ordenanza Plan de Desarrollo "Antioquia Piensa en Grande" 2016-2019* (p. 525). Medellín: DAP.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad* (1st ed., p. 272). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Lewontin, R., Rose, S., & Kamin, L. (1987). *No está en los genes* (1st ed.). Barcelona: Crítica.

Lince, W., Betancur, M., & Restrepo, M. (2010). El sujeto crítico: construcción conceptual desde la teoría crítica clásica. *Aletheia*, 2(1). Retrieved 10 diciembre 2016 from <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/17>

Luna, M. (2014). *Módulo 2. Seminario de Análisis Cualitativo* (1st ed., p. 40). Medellín: CINDE.

Marín, J. (2014). *Mesa de trabajo sobre educación rural*. Lecture, Plaza Mayor, Medellín (Antioquia).

McLaren, P. (1984). *La Vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1 ed., p. 404). México: Siglo XXI editores.

Mèlich, J. *Ética de la compasión* (1st ed.). Barcelona: Herder, 2010.

MEN. (1994). *Ley 115 de Educación* (p. 50). Bogotá: MEN.

Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía crítica, una pedagogía del vínculo. *Educación Y Cultura*, (101), 42-50.

Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo* (1st ed.). Bogotá: El Áncora Editores.

Osorio, J. (2004). *Crítica de la economía vulgar. Reproducción del Capital y Dependencia* (1st ed., p. 192). México: UAZ.

Peña, J. & Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica Sapiens. *Revista Universitaria De Investigación*, 7(1), 181-202.

Senador Alberto Castilla. (2016). *Proyecto de Acto Legislativo 006 de 2016* (p. 52). Bogotá.

ARTÍCULO DE RESULTADOS

**La Escuela Nueva y las configuraciones culturales de los sujetos
campesinos: del desconocimiento jurídico al reconocimiento étnico-político**

**The New School and the cultural configurations of peasant subjects: From
legal ignorance to ethnic and political recognition**

**Mauricio Alejandro Orrego Escobar
UMZ 20**

**Candidato a Magíster en Educación y Desarrollo Humano
CINDE-Universidad de Manizales**

**Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y
Desarrollo Humano- CINDE
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Medellín 2017**

RESUMEN

En los últimos años, se ha presentado un debate nacional por el reconocimiento del campesino como sujeto especial de protección jurídica a partir del *Proyecto de Acto Legislativo 006 de 2016*, negado por el Senado. Su importancia radica, en las posibilidades de beneficio del cual puede ser objeto en la planeación y ejecución de políticas públicas. Sin embargo, es paradójico notar que ese sujeto es reconocido por la Ley General de Educación (1994), específicamente el capítulo IV habla de la educación campesina y rural, implementada bajo el modelo de Escuela Nueva, obligatorio en el ciclo de primaria. Esta contradicción, es la base de la investigación realizada en el municipio de Yarumal (Antioquia), en los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Mina Vieja y San Roque, con estudiantes campesinos de grado 5° y docentes rurales. Se busca interpretar si esos niños y niñas, son en efecto, reconocidos desde su configuración subjetiva cultural como grupo étnico específico, como campesinos. Se realiza una investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico dialéctico. La información se analiza y codifica desde las técnicas de entrevista semi-estructurada, grupos de discusión y análisis documental. Participaron 12 maestros rurales, 13 estudiantes del C.E.R Mina Vieja y 8 estudiantes del C.E.R San Roque. Se muestra el proceso de configuración subjetiva cultural de los niños y niñas campesinas desde los significados de lugar, las percepciones sobre el currículo Escuela Nueva, los sentidos que tiene la educación como proyecto de vida en contexto rural y los elementos que constituyen eso denominado como configuración cultural. En definitiva, se evidencian aspectos del campo natural que configuran la cultura de los sujetos campesinos, el vacío entre la normatividad curricular rural y su aplicación práctica, el sentido de educación que se identifica con lo urbano y las tensiones que general el análisis de los elementos constitutivos de la configuración subjetiva cultural en los sujetos campesinos.

Palabras claves: educación rural, educación campesina, maestro, campo natural.

Abstract

In recent years, there has been a national debate on the recognition of the peasantry as a special subject of legal protection from the Bill of Legislative Act 006 of 2016, denied by the Senate. Its importance lies in the possibilities of profit that can be the object in the planning and execution of public policies. However, it is paradoxical to note that this subject is recognized by the General Education Law (1994), specifically chapter IV talks about peasant and rural education, implemented under the New School model, mandatory in the primary cycle. This contradiction is the basis of research carried out in the municipality of Yarumal (Antioquia), in Rural Education Centers (C.E.R) Mina Vieja and San Roque, with peasant students of 5th grade and rural teachers. The aim is to interpret whether these boys and girls are, in effect, recognized from their subjective cultural configuration as a specific ethnic group, as peasants. A qualitative research is carried out, with a dialectical hermeneutic approach. The information is analyzed and codified from the techniques of semi-structured interview, discussion groups and documentary analysis. Twelve rural teachers participated, 13 students from C.E.R Mina Vieja and 8 students from C.E.R San Roque. It shows the process of subjective cultural configuration of peasant children from the meanings of place, perceptions about the New School curriculum, the senses that education has as a life project in rural context and the elements that constitute that denominated as configuration cultural. In short, aspects of the natural field that shape the culture of peasant subjects are evident, the gap between rural curricular normativity and its practical application, the sense of education that is identified with the urban and the tensions that generally the analysis of the elements Constitutive of the subjective cultural configuration in the peasant subjects.

Key words: Rural education, peasant education, teacher, natural field.

1. INTRODUCCIÓN

Profesor: ¿el campesino cuál es?

Niña campesina 1: los que...los que tienen vacas...y así (se queda pensando)...ah! Entonces yo no soy campesina

Otra niña campesina: ¡pues yo tampoco! (risas)

Niño campesino: ¡ni yo!

Niña campesina 1: mmm...nosotros no somos campesinos nosotros somos normal... ¡nosotros no somos campesinos!... (Duda)...

2016. Grupo de discusión con niños y niñas campesinas. Vereda Mina Vieja. Yarumal (Antioquia).

En línea histórica, la relación ser humano-naturaleza ha determinado nuestra posibilidad de vida como especie y nuestra formación como sociedad. La agricultura y la ganadería (Diamond, 2006), representaron hace más de diez mil años un punto de inflexión en la historia de producción de nuestros medios de vida y en las formas de organización social. Este suceso, sentó las bases que han formado el mundo que hoy conocemos, incluyendo, tanto sus enormes avances tecnológicos (construidos con recursos provenientes de la naturaleza) como las profundas desigualdades que en él se manifiestan (entre campo y ciudad, por ejemplo). No podemos “los urbanos”, desconocer la fuente histórica de lo que se ha denominado progreso, que en su componente social ha sido posible producto del trabajo agrario de millones de personas con unas características socio-económicas, políticas y culturales específicas, el campesinado.

Esta investigación nace de múltiples experiencias que, desde el sector educativo, permitieron establecer un dialogo constante con campesinos del municipio de Yarumal, sujetos que siguen reconfigurándose a pesar de los vejámenes a los que ha sido sometido: de violencia, exterminio, pobreza, discriminación cultural y jurídica, desarraigo (Molano, 2001), entre otros. Escuchar sus angustias, miedos, iras, esperanzas, sentir esa necesidad de reconocimiento de una sociedad de la que se sienten, cuando menos, incomunicados, trajo consigo la tarea investigativa de dar cuenta de su palabra.

Ante las amplias posibilidades de aproximación al tema, el interés se concentra en el *“‘Cómo’, es decir en la naturaleza de los procesos de representación individual, en las modalidades que asume el intercambio lingüístico, en los procesos de construcción colectiva de las representaciones, bien sea en el plano de la transmisión, el intercambio o la recreación y reconstrucción de contenidos simbólicos”* (Luna, 2014, p 8). Nos enfrentamos entonces a una idea de mundo como texto, el cual ha sido entendido como una obra escrita. Sin embargo, texto es un entramado sígnico y simbólico que al ser objetivado en la escritura, es susceptible de generar escrituras interpretables, *“La acción humana, la palabra, la corporalidad, la obra escrita, la fotografía, la pintura, los objetos y sus usos, entre otros, son lenguajes que comunican y que pueden objetivarse en textos, que al ‘hablar’ sobre algo, o ‘decir’ algo, o ‘nombrar’ algo, son material de trabajo para el intérprete”* (2014, p 5).

Lo cierto, es que la revisión documental confirmó la importancia y urgencia de atender y entender aquello que el sujeto campesino tiene para comunicar. Partiendo de dicha revisión, se da cuenta de la particularidad de un sujeto, que no cuenta con las mismas garantías normativas que otros grupos étnicos, así lo observa el profesor Jorge Marín (2014): *el campesino nuestro ha sido asimilado al habitante urbano, no así con el indígena y el afro, existe ley 70 para el afro y; la ley 89, luego 21 para el indígena, el campesino mestizo no tiene una discriminación jurídica positiva en la constitución del 91. Hay cultura campesina, hay costumbres, tradiciones, simbologías, imaginarios, hay dinámicas económicas campesinas distintas a todas las dinámicas económicas de la ciudad* (2014, taller de trabajo sobre educación rural, Plaza Mayor, Medellín).

Esto nos lleva a una mayor densidad en la recolección de información sobre el reconocimiento campesino, encontrando que existe amplia documentación concentrada en tres grandes grupos de análisis: económico, político y, en menor grado, cultural. De igual modo, se produce gran cantidad de estudios sobre la desterritorialización y des-localización del campesinado (Escobar, 2005). Sin duda, esta situación es reiterativa, produciéndose en el discurso institucional un gradual desplazamiento del reconocimiento específico del campesino hacia otros más amplios como: pobladores rurales o habitantes rurales. De esta sutil manera, el

campesino es objetivado por la institucionalidad estatal como sujeto rural, sin embargo no hace lo mismo con otros grupos históricos que habitan lo rural como la población indígena y la población afrocolombiana, con reconocimiento jurídico de su particularidad.

Observemos, en un ejercicio de objetivación participante de la objetivación institucional (Bourdieu, 2008), cómo se evidencia esta situación en el Plan de Desarrollo “Antioquia Piensa en Grande” 2016-2019, que en su enfoque diferencial busca “*subsanan inequidades existentes entre grupos específicos, a la protección e interacción de expresiones e identidades culturales diversas y principalmente a brindar garantía de los derechos de las comunidades étnicas, la población en situación de discapacidad, tercera edad, población LGTBI y mujeres*” (2016, p 130). Posteriormente se lee “*De acuerdo a lo establecido por la ley, corregir los desequilibrios sociales implica reconocer el enfoque diferencial, para el Plan de Desarrollo ‘Antioquia Piensa en Grande’ creará programas que garanticen la supervivencia cultural de las comunidades Afrocolombianas e Indígenas, al igual que el acceso a bienes y servicios sociales en encaminados a la superación de las desventajas que existen en muchas de estas comunidades.* (2016, p 132).

Este ocultamiento, desde el texto institucional, del sujeto campesino, lo excluye de la posibilidad de acceso a recursos públicos, que se orientan solo a las poblaciones establecidas por la ley. Para efectos de la investigación, es importante mostrar como ese habitante o poblador rural no es un grupo homogéneo, de ahí la importancia de reconocer que el campesino tiene su propio texto sígnico y simbólico, en el contexto de lo que se determina rural. Cuando hablamos de población rural no estamos implicando una correlación directa con campesino, aunque habite lo rural.

Ahora, en este entramado textual, la investigación encuentra que desde la normatividad institucional, hay una Ley que reconoce la especificidad campesina, la Ley General de Educación (1994) en su capítulo IV, tiene cuatro artículos (artículos 64 al 67) que caracterizan la Educación *Campesina* y Rural, desagregados en: fomento de la educación campesina (artículo 64), proyectos institucionales de

educación campesina (artículo 65), servicio social en educación campesina (artículo 66) y granjas integrales (artículo 67). Esto determina la Ley en uno de sus apartados: *Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.*

Registrado esto, es preciso destacar que hay un vacío importante en la normatividad institucional que no reconoce al campesino como sujeto especial de protección, y a la vez sí trata de protegerlo desde la Ley General de Educación. Pero si se considera cuidadosamente, no hay una distinción categorial entre educación campesina y rural, se traza en el artículo, un enfoque general hacia el trabajo, la producción de alimentos y la formación técnica en actividades productivas. Todo esto va configurando el interés institucional para lo que considera rural y campesino.

Recapitemos, ante la necesidad de reconocimiento del campesino, se realiza una lectura interpretativa de la objetivación institucional del mismo, que lo desconoce como sujeto especial de protección, mientras en el sistema educativo sí tiene reconocimiento. De nuevo, reseñando el Plan de Desarrollo, por su importancia práctica en la implementación de sus programas, parece clara la distinción que hace la institucionalidad entre lo rural y lo étnico desde el componente educativo: *“Por ello, uno de los objetivos básicos del programa ‘Más y Mejor Educación para la Sociedad y las personas en la Ruralidad’ es direccionar sus esfuerzos hacia la ampliación de cobertura con calidad en los niveles de preescolar, básica secundaria y media, ya que es allí donde residen los principales problemas de acceso y permanencia en el sistema educativo. Mediante la implementación de opciones educativas pertinentes se promoverá la articulación de la educación al desarrollo productivo y social (2016, p 308).* Mientras la educación étnica tiene como objetivo: *“Implementar estrategias que permitan desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, potenciando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo...Así mismo, se implementarán programas educativos producto de la investigación y*

reafirmación de la comunidad a partir de la construcción y recuperación de la historia y la mentalidad colectiva” (2016, p 317).

Existe, desde la institucionalidad estatal, en su lenguaje, una definición de rural, cuando menos, inadecuada para el reconocimiento del campesino. Desconocer su carácter específico, étnico, implica que esa potenciación de la identidad cultural, esa interculturalidad que le es propia, esa reafirmación de comunidad a partir de la construcción y recuperación de la historia y la memoria colectiva, no le es reconocida. Su configuración cultural, se puede inferir, es la mera producción económica, con la cual deberá mejorar sus condiciones de vida.

Esta línea de argumentación, pretende mostrar la voz de la institucionalidad estatal en primer lugar, por ello el uso de estas citas. Una vez puesto en escena este actor, el ejercicio metodológico hermenéutico dialéctico (Peña, Calzadilla, 2006) (Ángel, 2011), nos lleva a un constante análisis del todo a las partes y de estas al todo. Entenderemos el todo como esa primera descripción comprensiva que va demarcando las diferencias entre los lenguajes interrelacionados en el reconocimiento del sujeto campesino, luego explicar las construcciones categoriales que van a orientar el proceso de análisis de la información y su posterior codificación, para tener una interpretación enriquecida con el texto que produce el sujeto campesino.

Está claro, que ante la complejidad del tema, quedan líneas posibles para investigaciones que logren promover un debate necesario en la comunidad académica y entregar elementos de análisis de manera que la institucionalidad estatal y el campesino, puedan reescribirse en ese entramado de relaciones que constituyen lo rural.

2. CONFIGURACIÓN SUBJETIVA CULTURAL DEL SUJETO CAMPESINO

Niña campesina: hay unos que se creen montañeros, yo no me creo montañera
Responde otro niño campesino: yo digo, los montañeros no son los campesinos, son los que se
mueren de la pena para hacer algo

Profesor: ¿cuál es la diferencia entre montañero y campesino?

Niña campesina: montañero son esos que hablan por allá como...

Interrumpe otro niño: como Andrés Felipe que anda y habla todo montañero...(Risas)...

2016. Grupo de discusión con niños y niñas campesinas. Vereda Mina Vieja.

La pregunta hermenéutica por el cómo, nos lleva a interpretar esos procesos de representación individual en constante intercambio lingüístico y práctico con procesos de construcción colectiva, bien sea en el plano de la transmisión, producción y reproducción de contenidos simbólicos que son estructurantes y estructurados por el sujeto.

En ese proceso, la escuela, se torna en síntesis de las diferentes dimensiones de análisis sobre lo rural debido a que no están aisladas del contexto socioeconómico en el que están situadas, son sitios políticos involucrados en el control de discursos y construcción de subjetividades, se construyen valores y tramas simbólicas articuladas o en oposición (Ortega, 2014). La escuela rural es el lugar que agrupa las lecturas institucionales, las lecturas de los sujetos campesinos, las lecturas de los docentes rurales, las lecturas de las empresas privadas, las lecturas de las familias, las lecturas del investigador, allí está su riqueza y su complejidad.

Estas consideraciones fundamentaron la propuesta metodológica con base en una pregunta: *¿Reconoce el currículo Escuela Nueva la configuración de la subjetividad cultural de niños y niñas campesinas en contexto rural?* Si el sujeto es aquel se preocupa por lo que ha sido, por lo que es y por lo que será, que participa activa y reflexivamente sobre su lugar en la vida, cuestionándola y aportándole (Betancur,

Lince y Restrepo, 2010, p 59), se considera necesario escuchar al sujeto campesino en la voz de niños y niñas rurales, pues ellos están configurando su cultura desde las subjetividad que se constituye desde el currículo *“como una especie de tensión entre la situación heredada y nuestro actual modo de administrarla, entre pasado, presente y futuro, entre realidad y deseo”* (Mélích, 2010, p 17), se insinúan de esta manera reflexiones que refuerzan la concepción de educación como acontecimiento ético en y desde el cual no sólo se proyecta la vida sino que se le da sentido a toda proyección de vivir.

Si bien la pregunta indaga por la configuración subjetiva cultural de niños y niñas campesinas, se reconoce al maestro rural como un agente social y moral (McLaren, 1984, p 338) fundamental en esta perspectiva de transmisión en tensión, que conecta lo simbólico y sígnico con la vida cotidiana de estos. Veamos algunas percepciones¹ sobre esas diversas conexiones o redes que se hilan desde la educación campesina y rural.

Jorge Marín, docente rural: Un campesino sin territorio se queda sin piso, que la educación rural no es de las cuatro paredes sino que tiene estrecha relación con el territorio que habita y tiene que ser defendido.

Adiela Atehortúa, docente rural SAT: se hace una Caracterización Veredal con todos. El trasfondo es mirar la matriz DOFA que se convierten en potencial para trabajar los proyectos productivos pedagógicos para dar solución a los problemas de las veredas.

Hernando Lopera, docente rural: Yo no critico el modelo pedagógico porque me parece chévere, desarrolla habilidades de comprensión lectora, de argumentación, solo que falta apoyo. Ahora, la parte didáctica sí es nuestra. Pero no puede desaparecer el modelo y las cartillas si todavía siguen mono-docentes, no sería posible trabajar magistral todas las áreas.

¹ Se respeta la solicitud de los participantes sobre los límites de la información que ellos quieren que sea pública.

Paula Flórez, docente rural: Las guías traen cosas que saben que los niños no van a entender como el tren o este aviso del circo y ellos no saben de esos carteles Las formas de escribir textos: afiches, pancartas...etc. uno la enseña pero es totalmente descontextualizado en sus contenidos.

Ulises Monsalve, docente rural con 38 años de experiencia: La educación rural en estos centros educativos son pasantías rurales. Lo que conforma una especie de eduturismo.

Cecilia Vásquez, docente rural: No existe un proyecto de vida donde la educación sea importante a diferencia de rosarito donde los alumnos tienen tierras y ganado para heredar.

Niño campesino, C.E.R Mina Vieja: Hay amiguitos que no volvieron a estudiar, entraron a esa educación para adulteros, estudian los sábados.

Niño campesinos, C.E.R Mina Vieja: La educación es de cero estrellas... ¡no! de 5 estrellas... yo pienso que mmm de dos... ¡pero no tenemos comodidad!... ¡si tenemos!...aquí nos hacemos en parejas en otras partes es una mesa para cuatro.

Niña campesina, C.E.R San Roque: Uno aprende mucho...Uno se encarga de la biblioteca, otra de las flores, el de la basura, otra es personera pero no hace nadaaaa!

No cabe duda, en esta breve descripción de algunas voces rurales y campesinas, que el problema concentra gran cantidad de información como: *posibilidad política, caracterización colectiva desde la cual se construye memoria, pedagogía y didáctica, descontextualización de los contenidos curriculares, como recorrido turístico mientras el docente o el estudiante logra estabilizarse, condición de clase, formas de acceder a educación rural (SAT, Escuela Nueva, “Adultera” en la voz de una niña, en realidad intergeneracional), ambiente físico y espacio de aprendizaje organizativo y democrático.* Este campo de posibilidades, se interrelaciona con la configuración subjetiva cultural de los niños y niñas campesinos, por ello se efectúa el proceso de validación a partir de la codificación axial de la información suministrada por una población de 12 maestros rurales, 13 estudiantes del C.E.R Mina Vieja (8 niñas y 5 niños campesinos), 8 estudiantes del C.E.R San Roque (5 niñas, una mujer adulta y 2 niños campesinos). También hicieron parte dos juicios

expertos del docente Jorge Marín (Rector Corporación La Ceiba) y Wilmar Lince Bohórquez (docente del curso sociología rural, Universidad de Antioquia). Las técnicas que acompañaron el proceso metodológico hermenéutico dialéctico fueron: el grupo de discusión, la entrevista semi-estructurada y el análisis documental.

Para precisar esta etapa metodológica, se comparte la dificultad de encontrar los tiempos necesarios por lo que implica la labor docente tal como lo expresan las maestras Gladys Prisco y Paula Flórez:

“Los maestros tenemos que ser multifacéticos y supernumerarios, somos docentes de 24 horas. Muchas veces descuidamos nuestra integralidad, nuestro tiempo, nuestro espacio porque estamos en pro de tratar de educar los niños y vivimos en función de ellos todo el tiempo” (2016, Gladys Prisco, Grupo de discusión con docentes rurales, Institución Educativa de María).

“Pero, cuando yo llego a la parte rural, a mí me toca ser portera, plomera, tendera, jardinera, secretaria, ¡y somos cinco compañeras! O sea nosotras somos cinco...fuera de que me toca ser mamá porque los padres son totalmente aislados del proceso educativo de los niños. Entonces, aquí nosotras que somos cinco y nos toca hacer todo eso, ahora los que son ¡uno! Por dios, a uno le toca ¡todo, todo! Lo de la escuela, recibir todos los proyectos, le toca recibir todas las visitas, tener todos los grupos y fuera de eso dar clase y, la clase tiene que ir enfocada a lo que diga el Ministerio de Educación...y la parte administrativa también, porque nos toca ser secretarías, hacer certificados, hacer ¡todo! Entonces es muy difícil...hasta nos toca gestionar una silla, un lapicero fuera de que los recursos son mínimos” (2016, Paula Flórez, Grupo de discusión con docentes rurales, Institución Educativa de María).

En realidad, el encuentro con los docentes rurales y con los niños y niñas, resultó extraordinariamente estimulante, un ambiente de honestidad y respeto mutuos circunscribió la valiosa información que se obtuvo. Con los niños y niñas del C.E.R Mina Vieja se trabajó a partir de caracterización con títeres y en el C.E.R San Roque, los niños solicitaron hacer la reunión fuera del aula -afortunadamente- en un maravilloso paisaje y pusieron como condición jugar un partido de fútbol después de la reunión, que fue aprobada por el maestro, quien se integró al mismo.



Foto de archivo: Grupo de discusión con niños y niñas campesinas del C.E.R San Roque. 2016



Foto de archivo: Grupo de discusión con docentes rurales. Institución Educativa de María, Yarumal (Antioquia). 2016

Subyace en todos estos detalles, la flexibilidad metodológica que exige la investigación en contexto rural, sin perder la confiabilidad y validación rigurosa de los datos necesarios para la calidad que exige el proceso cualitativo. Todavía más, la aplicación de las técnicas, alerta la necesidad de contrastar la información con la educación rural que se ofrece en secundaria. Esta contrastación producto de la información obtenida, profundiza el análisis y sacó a la luz datos que enriquecen la interpretación de la configuración de la subjetividad cultural de los niños y niñas campesinas. La contrastación se hace con entrevistas semi-estructuradas a dos docentes que trabajan bajo la metodología SAT². Esto se refleja en los resultados

² Aunque no es objetivo de la investigación indagar qué son los SAT, estos al ser la extensión de la Escuela Nueva aplicada a la secundaria rural, contiene unos elementos categoriales directamente relacionados con la educación campesina que promueve la ley General de Educación y puede dar pistas de algunos ajustes a la metodología Escuela Nueva en primaria.

que se enunciarán adelante. Por su parte, el análisis documental se conecta a continuación con la sistematización de los datos.

3. SISTEMA CATEGORIAL: UNA NECESARIA REVISIÓN

Es justo decir, que las interrelaciones de los diferentes actores que entrelazan su lenguaje, produciendo tensiones en la configuración subjetiva cultural de niños y niñas campesinas, son una fuente de riqueza conceptual invaluable. Los conceptos, inicialmente “abiertos” (Osorio, 2004, p 13), conforman puentes que articulan esas vidas cotidianas en la escuela rural. Esta apertura establece unos alcances que trascienden la dimensión económica y socio política, para entrar en la dimensión cultural. Más aún, provocan el interés multidisciplinar.

La investigación destaca las interrelaciones entre docentes, institucionalidad estatal y niños y niñas campesinas *en lugar*, es decir, aquello que es leído desde las experiencias producidas en su locación, los sentidos de frontera que se establecen y que trascienden lo estrictamente geográfico, finalmente las conexiones de estas con la vida cotidiana (Escobar, 2005). Tenemos entonces una primera categoría “abierta” y así describen los sujetos rurales y campesinos su experiencia *en lugar*.
“Las rurales...son comunidades con mucho potencial, uno llegar a ellas, uno no tiene que llegar a cambiar nada, uno se tiene que adaptar a las costumbres y por donde la gente quiere trabajar” (Adiela Atehortúa, docente rural SAT, 2015).

“Uno de ser alguien sí es aquí pero uno quiere más oportunidades...” (Niña campesina, Mina Vieja, 2016).

“Me gusta más vivir aquí que en Yarumal, por que más seguro, más tranquilo...los carros no hacen tanta bulla, porque el aire es muy contaminado...yo cuando voy a Yarumal no duermo, me tengo que poner dos algodones pa poder dormir” (Niña campesina, San Roque, 2016).

“El C.E.R Mina Vieja está a 3 km de la cabecera municipal, es una vereda pequeña y aunque hace parte de la ruralidad, allí las personas en la parte económica eh son pocas las personas que se dican a la agricultura porque las familias no tienen terrenos como para... allá hay caseta comunal pero es

muy poco la dinámica que maneja por lo que solo es la escuela el centro de atención de la parte educativa el lugar donde se atiende a los niños en muchos aspectos ya que allá acuden otros estamentos y entes propios del municipio para que se concentren en la escuela y allí se les imparta a los padres de familia, a la comunidad en general a los muchachos capacitación interesante para ellos y nosotros los docentes” (Gladys Prisco, docente Mina Vieja, 2016)

“Es como un pequeño barrio digámoslo popular pues en los términos urbanos donde hay finquitas pero los asentamientos no son dueños de las finquitas son personas que llegaron de otros municipios desplazados por la violencia algunos, otros porque ya sus familias de desplazados estaban hace años y ya construyeron familia y vida ahí...es una vereda donde la escasez económica es puntual, o sea, yo tengo la percepción y se lo he dicho a mis completos que Mina Vieja no vive en la pobreza sino en la miseria muchos de ellos viven en la miseria y se enseñaron a vivir en la miseria les gusta la miseria se enseñaron a pedir...no hay espacios para la cultura no hay espacios para unos aprendizajes más significativos que estar todo el día vagando en la calle o tocando llanta en los estaderos que es lo que hacen los niños, entonces por una parte sí es rural porque cuando uno habla con los niños los niños están por su condición económica muy aislados de la vida urbana porque muchos la mayoría no se desplazan a la cabecera municipal y muchísimos no conocen Medellín... entonces en ese sentido si es una vereda muy rural...ordeñan vacas, son de ir a recoger leña para la comida porque no tienen electricidad, muchos de estar pendientes de que el acueducto sí les llegue el agüita porque tienen que coger el agua por allá de la bocatoma. Entonces en esas necesidades sí son muy rurales pero como están tan cerquita también del municipio tienen acceso a otras cosas que de pronto los niños de partes lejanas no tienen por ejemplo algunos tienen sus televisores, tienen internet tiene sus buenos celulares algunas mamás porque tienen su buena plática de familias en acción y se la gastan en eso” (Paula Flórez, docente Mina Vieja, 2016).

C.E.R San Roque funciona hace más o menos 35 años en unos campamentos donde hubo una compañía que hizo la carretera de Yarumal desde Mina Vieja allá a la candelaria, entonces la vía a la costa era por San Roque entonces quedo la escuela de esos campamentos donde quedaban los trabajadores...la escuela es un poco fluctuante en niños porque no son propietarios sino que únicamente son trabajadores y arrendatarios entonces por eso cambia mucho la población muy poca la población aproximadamente 15 estudiantes en los últimos 5 años,...viven de la ganadería y del trabajo que de eso implica, organizar los potreros el ordeño en cuestiones comunidad la gente no está organizada no hay JAC entonces todos los proyectos y todo lo que se va necesitando lo hace una persona no hay organización, es zona lechera y está a 8 km de la cabecera, carretera destapada

En paralelo, los conceptos de *educación campesina y configuraciones culturales*, complementan esta red categorial. Así pues, como objetivos, se intenta comprender los significados que, *en lugar*, configuran la subjetividad de los niños y niñas campesinas, contrastar las formas en que se concibe la Escuela Nueva *en lugares* heterogéneos como los C.E.R Mina Vieja y San Roque, indagar allí mismo por los sentidos que se construyen entre niños y niñas campesinas en interrelación con sus docentes en las escuelas y, en última instancia, indicar los elementos constitutivos de la configuración cultural: *los campos de posibilidad, las interrelaciones entre las partes, la trama simbólica y lo compartido* (Grimson, 2011).

Volvamos ahora la mirada, hacia la codificación de la información que a grandes rasgos se ha presentado. Los datos obtenidos en la fase metodológica, primero se categorizan de acuerdo a las “ausencias” o “silencios” (Callejo, 2002, p 412), producidos en esa objetivación participante hacia los sujetos campesinos. En un segundo momento, las categorías abiertas desde los propios docentes rurales y los niños y niñas campesinas, suministran la emergencia de subcategorías vinculantes relacionadas con los objetivos señalados y la metodología propuesta de manera que puedan leerse con relativa facilidad, *“La codificación de los datos cualitativos le permite al investigador reconocerlos y recontextualizarlos, así como obtener una visión fresca de lo que posee. Como la codificación inevitablemente exige leer y releer los datos y hacer selección de algunos, obliga a interpretar todo el conjunto. No obstante, un asunto clave es qué hacer con los datos cuando uno ya los seleccionó, recortó, fragmentó, codificó y categorizó”* (Atkinson y Coffey, 2003, p 54).

4. ¿EN SUS PROPIOS TÉRMINOS?: LENGUAJES EN TENSIÓN

Esta investigación es consciente de las formas que asume el lenguaje en sus múltiples expresiones, lo que narran con intensidad los niños y las niñas campesinas, así como la afectividad de las historias de los docentes, corren el riesgo de perder su unidad de sentido cuando se segmentan, se dividen en subcategorías y se empalman para un nueva interpretación, esa reescritura (Luna, 2014, p 6), en la que el investigador pone en juego su discursividad en la

interpretación de ese entramado sígnico y simbólico que configura la subjetividad cultural de los sujetos campesinos. En pocas palabras es un doble riesgo de no reconocer el sujeto campesino en sus sentidos y sus prácticas, y caer en una nueva objetivación ya no estatal, sino desde esencialismos como el positivismo o el reduccionismo cultural en cualquiera de sus formas (Lewontin y Rose, 1987).

Ciertamente es un asunto, primordialmente ético, de confianza, que se válida en tanto reescritura compartida de nuevo con ellos, pero en un nivel de *comprensión diferente*. Hay que reconocer, que esas limitaciones, aunque ciertas, logran efectivamente expandir las posibilidades de interrelación disciplinar crítica, cuyo valor principal radica en la oportunidad de continuar profundizando en las experiencias, sentidos y significados de los sujetos de investigación en sus propios términos.

Volviendo ahora a la codificación, en el proceso de reagrupar los datos, las categorías se relacionan con subcategorías para formar interpretaciones más precisas y completas sobre los objetivos propuestos. No se trata de pasos analíticos secuenciales, sin embargo, la codificación axial que se emplea, surge del cruce de las categorías que inicialmente son segmentadas a partir de los datos obtenidos de los propios sujetos campesinos y rurales. Antes de pasar a las conclusiones, se muestran las unidades de análisis categorial³ que favorecen los cruces sub-categoriales y soportan la interpretación investigativa. Asimismo, hacen posible la emergencia de nuevos datos o categorías que responden a la configuración

³ Los cruces que contienen las unidades de análisis se dividen en: docentes, niños y niñas campesinas, investigador. Es necesario aclarar que no todo cruce tiene que tener información (por eso vemos una sin información en el ejemplo) o que una misma información puede ser heterogénea y conflictiva, es flexible. Por último, la muestra que aquí se expone, aunque hace parte de la codificación, toma información de diferentes actores para ejemplificar diversos conceptos.

subjetiva cultural de niños y niñas campesinas en interrelación con el currículo Escuela Nueva:

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: LUGAR		
EXPERIENCIAS EN LOCACIÓN	SENTIDO DE FRONTERA	CONEXIONES EN LA VIDA COTIDIANA
SAN ROQUE: No tienen electricidad muchos ni alcantarillados Es una zona lechera pero ellos no tienen vacas (docente)	MINA VIEJA: Estar cerca de Yarumal da posibilidades que no tienen los que están en partes lejanas (docente)	MINA VIEJA: Los padres siguen repitiendo la historia de mendicidad, las niñas madres a temprana edad, familias tienen pocos hijos que iban a la escuela Prácticas productivas ilegales (docente)

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: CONFIGURACIONES CULTURALES					
	HETEROGENEIDAD	CONFLICTIVIDAD	DESIGUALDAD	HISTORICIDAD	PODER
Campes posibilidad		SAN ROQUE: La escuela en 5 años puede desaparecer porque no hay niños que ingresen (docente)	Acceso vial a las instituciones rurales (investigador)	SAN ROQUE: La vía a la costa era por San Roque y de la gente que trabajaba quedó la escuela (docente)	JAC poco organizadas para desarrollar programas con los niños (docente)
Interrelación entre partes	Estudiantes de varias veredas con conexiones de vida diferentes (investigador)	MINA VIEJA: Entre maestros y familias (docente)	Dotación de recursos y estructura física entre las escuelas (docente)	SAN ROQUE: 15 estudiantes en los últimos 5 años es muy poco (docente)	Inclusión débil de la educación rural en las Políticas de desarrollo (investigador)
Trama simbólica	Percepciones metodológicas desde Escuela Nueva y desde SAT (investigador)	Formación de docentes que llegan a la educación rural no es contextualizada (docente)	Referencias categoriales sobre lo rural y su población (investigador)	No ha existido o desapareció la educación rural como una educación específica para el campesino (docentes)	Visión monista y ecléctica del campo desde la institucionalidad (investigador)
Comparado	La relación con la naturaleza	La gran mayoría se quiere ir y	Uso del tiempo libre (niños y	SAN ROQUE: todos los niños y niñas tienen	La dependencia de la

	<i>(aspectos bióticos, ambientales) (niños y niñas campesinas)</i>	<i>pocos quieren volver (niños y niñas campesinas)</i>	<i>niñas campesinos)</i>	<i>su vida ligada a lo agrario, lo que les da una percepción de ser campesino asociado a estas prácticas (investigador)</i>	<i>educación campesina de las políticas estatales (docentes)</i>
--	--	--	--------------------------	---	--

UNIDAD DE ANÁLISIS 3: EDUCACIÓN CAMPESINA	
PERCEPCIONES ESCUELA NUEVA	SENTIDO DE EDUCACIÓN COMO PROYECTO DE VIDA
SAN ROQUE: <i>¡¡Síiiiiiiii nos gusta sembrar!! Él -maestro- nos pone a estudiar y se va a arreglar la huerta (niños y niñas campesinas)</i>	SAN ROQUE: <i>Oscar: maquinista Melisa: peluquera Dulce: peluquera Dayana: profesora Marta (adulta): ¡yo ya soy! (mamá)... secretaria Daniela... es que no se...veterinaria Miguel: soldado (niños y niñas campesinas)</i>

5. REFLEXIONES FINALES

Ha llegado el momento de someter a evaluación los resultados de la interpretación, siempre en interrelación, de los lenguajes propios de los sujetos rurales, campesinos y el sujeto investigador. Es preferible considerar esta mirada, como el nuevo inicio del proceso hermenéutico dialéctico, que se pronuncia *a partir de* o *en contra* de lo que ha evidenciado la investigación.

Las limitaciones propias de la exposición de resultados en artículos de revistas académicas, exige sintetizar los resultados y corre el riesgo, ya insinuado, de perderse la unidad de sentido del investigador en la interpretación, pues el investigador también se inscribe en el entramado sógnico y simbólico de la investigación. Por ello, se desprende de la revisión de datos algunas reflexiones conceptuales que apuntan a dar respuesta -parcial- a la pregunta orientadora.

En primer lugar, existe una relación indisoluble del sujeto rural y de los niños y niñas campesinas con el mundo natural (*aspectos físicos*, como el clima y el terreno, y *aspectos "bióticos"*, como otros animales y plantas competidores o depredadores). De hecho, el artículo 64 de la Ley general de Educación en Colombia (1994) que *habla* de educación campesina, hace énfasis en la formación técnica en actividades relacionadas con el mundo natural y en el incremento de la producción de alimentos en el país. Es importante señalar, que cuando los diferentes lenguajes desde lo institucional hasta el niño y niña campesinos se refieren a lo rural no tiene una correlación directa con campesino, es decir, aludir a lo rural no implica referirse al sujeto campesino. Otra forma de decirlo es, no todo poblador rural es campesino.

También se refleja una relación entre la distancia geográfica de la vereda donde se ubican los C.E.R con la identidad que expresan los niños y niñas campesinas, fue revelador encontrar que esa distancia geográfica marca una distinción producida por los niños y niñas, entre campesino (cercano a la cabecera) y "montañero" (lejano a la cabecera). A su vez, la tenencia o no de tierra por parte de sus familias, influye en el grado de importancia que ellos le otorgan a la educación como proyecto de vida.

La configuración subjetiva cultural de niños y niñas campesinas, está mediado en su mayoría, por la relación con el campo natural como disfrute y no como producción, esto se debe a las condiciones de pobreza de sus familias y las constantes migraciones o fluctuaciones que la misma ocasiona.

En segundo lugar, se infiere en los docentes rurales, la presencia de ciertas tensiones en la definición de la Escuela Nueva y sus posibilidades. Algunos lo reconocen como modelo pedagógico mientras otros lo reconocen como modelo metodológico. Por su parte los planes de desarrollo analizados son claros, lo asumen como ampliación de cobertura. Las prácticas académicas que cumplen un

rol pedagógico, como reconocimiento de la memoria y la historia, pertenecen a grupos étnicos, como los indígenas y los afros colombianos.

Desde la investigación, parece claro que la Escuela Nueva es una práctica pedagógica rural pero no campesina. El MEN tiene diferentes modelos rurales, siendo el SAT en sus contenidos y prácticas (como la categorización veredal) más próximo a lo que la ley exige, allí se intenta realmente crear memoria histórica del sujeto campesino, este dato se utiliza para contrastar, pero hace parte de la educación secundaria rural. Retomando, este aspecto parece ser el de mayor complejidad, ante la poca claridad conceptual que hay sobre lo rural y las particularidades históricas, étnicas y culturales que lo habitan. Ese es el centro de la duda conceptual sobre lo que significa educación campesina y educación rural, incluso la reiterativa enunciación de educación rural y el silencio sobre educación campesina, son un claro indicador de la necesidad de darle contenido a una categoría conceptual que sea compartida por los diferentes actores interesados en el tema.

En lo que sí se refleja acuerdo en los docentes rurales, es en la falta de formación idónea para enfrentarse a las condiciones rurales, en los profesores que inician su labor allí. Esta falta de idoneidad se presenta por varios factores señalados por ellos: los currículos de las Facultades de Educación no son pertinentes a las necesidades del ejercicio docente rural, por el *eduturismo* que practican docentes recién contratados por el MEN quienes ven lo rural como una posibilidad de pasar a “algo mejor”, es decir, urbano. Otro acuerdo de los docentes, está en que las cartillas guías diseñadas para Escuela Nueva desde el MEN, están descontextualizadas de la vida cotidiana rural, hecho que sumado a la *imposición global* de un sistema de evaluación totalmente alejado de los procesos educativos rurales, campesinos y etno-educativos, que mide la realidad rural a partir de parámetros internacionales estandarizados de competencias, termina mutilando cualquier tipo de propuesta pedagógica y didáctica pertinente a las condiciones étnicas de la población rural. En definitiva, concluyen los docentes rurales: *la Escuela Nueva como educación*

campesina ¡nunca ha existido! Y como rural desapareció con el sistema de evaluación actual.

Reiteremos, el docente rural *no* es formado para el ejercicio de educación campesina y la Escuela Nueva en sus contenidos curriculares, *no* promueve el reconocimiento de la subjetividad cultural de los niños y niñas como sujetos campesinos. Esto plantea un ejercicio político, que sin desconocer la necesidad de reconocimiento jurídico de protección para la población campesina se extienda a su reconocimiento étnico-cultural. Es legítimo añadir que los microcurrículos (espacio de encuentro político-pedagógico de los docentes rurales), son la posibilidad organizativa ético-política, para asumir la *responsabilidad intelectual* crítica ante cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen (Giroux, 1990).

En tercer lugar, adquiere gran importancia en la configuración subjetiva cultural de los niños y niñas campesinos, el sentido que la educación campesina ha de tener para ellos. Al llegar a 5° grado se entretajan diversas circunstancias económicas y geográficas, principalmente, que determinan en alto grado la continuidad o no de la educación para ese sujeto campesino en formación, sea para que abandone el estudio definitivamente, siga en la modalidad SAT o se vaya para la cabecera municipal, que según lo codificado, es la opción general. Esta última opción, no necesariamente obliga a dejar su condición campesina, pues por las condiciones de pobreza, la mayoría siguen viviendo en sus veredas. Sin embargo, en términos de identidad asimilan lenguajes, formas de significar y sentir de la población urbana. En este aspecto, el sentido de amor profundo de los *monodocentes* (como se reconocen por sus múltiples actividades) hacia los estudiantes, está orientado por la superación de sus complejas y en muchos casos paupérrimas condiciones de vida y no por sus necesidades de configuración subjetiva cultural, siendo las condiciones materiales de existencia en lo rural, lo que en alto grado de causalidad, determina el débil sentido que para las familias campesinas y la población rural tiene la educación como proyecto de vida. Un claro ejemplo de esto, es el caso

mencionado de la Vereda donde las familias en su totalidad son dueñas de tierras, allí la educación es bien valorada y se espera que los hijos realicen el ciclo de primaria y secundaria allí, mientras aprenden lo necesario en sus actividades de producción.

En cuarto lugar, los elementos que constituyen las configuraciones culturales demuestran que los campos de posibilidad, tienen en su mayoría una representación hegemónica de lo urbano como fuente de oportunidades, es allí donde están sus posibilidades, siendo la familia el factor fundamental en su constitución histórica; a su vez, las interrelaciones entre partes, indican claros sentidos de frontera de acuerdo a su condición económica (como hijos de dueños de tierra, hijos de no dueños de tierra e hijos de familias *al borde de carretera*), también se reflejan fronteras de sentido entre la proyección de vida que tiene las niñas campesinas y su realidad como género: sujetas a tareas de hogar (eran objeto de burlas de parte de los niños si decían que iban a ordeñar vacas) o sujetas a una vida conyugal a temprana edad (problemática señalada de manera reiterativa por los docentes de las distintas escuelas rurales). En esta línea de análisis, la trama simbólica, refleja que ese sujeto campesino en su condición cultural (como grupo étnico particular y heterogéneo), sigue atado al campo natural, mientras en su identidad, de acuerdo a sus condiciones socio demográficas puede no asumirse como campesino; en tanto lo compartido, además de la ya recurrente relación con la naturaleza, se afirma en su relación con las nuevas tecnologías, en su deseo de seguir estudiando y su reconocimiento de la mala calidad de la educación que tienen comparada con la educación urbana, en la imperceptible significación que tiene para ellos la presencia institucional estatal y no estatal, en la importancia de sus familias y en la escuela como centro de actividades de desarrollo humano (recreativas, deportivas, estéticas, entre otras) que no son parte de su contexto.

Finalmente, la academia también debe hacer reconocimiento de la dimensión cultural del campesino en su configuración subjetiva, la institucionalización de la paz en Colombia producto de la culminación del conflicto, debe alentar el trabajo

intelectual en beneficio de ese grupo de millones de campesinos que han permanecido y siguen allí, produciendo lo necesario para que los investigadores alimenten su mente y su cuerpo, en una relación perversamente inversa.

BIBLIOGRAFÍA

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, (44), 9-37.

Bourdieu, P. (2008). Objetivación participante. *Antropología. Boletín Oficial Del Instituto Nacional De Antropología E Historia*, (83-84), 95-105.

Callejo, J. (2002). OBSERVACIÓN, ENTREVISTA Y GRUPO DE DISCUSIÓN: EL SILENCIO DE TRES PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN. *Revista Española De Salud Pública*, 76(5), 409-422.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* (1st ed., p. 242). Medellín: Universidad de Antioquia.

Diamond, J. (2006). *Armas, gérmenes y acero*. (1st ed., p. 592). Barcelona: Debate.

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo* (1st ed.). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (1st ed.). Barcelona: Paidós.

Gobernación de Antioquia. (2016). *Ordenanza Plan de Desarrollo "Antioquia Piensa en Grande" 2016-2019* (p. 525). Medellín: DAP.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad* (1st ed., p. 272). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Lewontin, R., Rose, S., & Kamin, L. (1987). *No está en los genes* (1st ed.). Barcelona: Crítica.

Lince, W., Betancur, M., & Restrepo, M. (2010). El sujeto crítico: construcción conceptual desde la teoría crítica clásica. *Aletheia*, 2(1). Retrieved 10 diciembre 2016 from <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/17>

Luna, M. (2014). *Módulo 2. Seminario de Análisis Cualitativo* (1st ed., p. 40). Medellín: CINDE.

Marín, J. (2014). *Mesa de trabajo sobre educación rural*. Lecture, Plaza Mayor, Medellín (Antioquia).

McLaren, P. (1984). *La Vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1 ed., p. 404). México: Siglo XXI editores.

Mèlich, J. *Ética de la compasión* (1st ed.). Barcelona: Herder, 2010.

MEN. (1994). *Ley 115 de Educación* (p. 50). Bogotá: MEN.

Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía crítica, una pedagogía del vínculo. *Educación Y Cultura*, (101), 42-50.

Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo* (1st ed.). Bogotá: El Áncora Editores.

Osorio, J. (2004). *Crítica de la economía vulgar. Reproducción del Capital y Dependencia* (1st ed., p. 192). México: UAZ.

Peña, J. & Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica Sapiens. *Revista Universitaria De Investigación*, 7(1), 181-202.

Senador Alberto Castilla. (2016). *Proyecto de Acto Legislativo 006 de 2016* (p. 52). Bogotá.

ARTÍCULO INDIVIDUAL TEÓRICO

**LA PERTINENCIA EDUCATIVA: TENSIONES Y POSIBILIDADES DE UNA
CATEGORÍA POLISÉMICA**

**EDUCATIONAL RELEVANCE: TENSIONS AND POSSIBILITIES OF A
POLYSEMIC CATEGORY**

**Mauricio Alejandro Orrego Escobar
UMZ 20**

**Candidato a Magíster en Educación y Desarrollo Humano
CINDE-Universidad de Manizales**

**Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y
Desarrollo Humano- CINDE
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Medellín 2017**

RESUMEN

En Colombia el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, contiene tres ejes estratégicos: la paz, la equidad y la educación. El *Propósito Superior 2025*, de educación tiene el objetivo de generar igualdad de oportunidades y desarrollo económico, permitiendo la transformación social del país, mayor equidad y la consolidación de la paz. Este texto trata de exponer, desde esta perspectiva institucional estatal, la forma como se integra a dicho propósito la categoría pertinencia. Para ello, se emplea la metodología de investigación documental, a partir del análisis de tres textos: La guía metodológica para la elaboración del plan sectorial de educación, Revisión de políticas nacionales de educación y Colombia la mejor educada en 2025. Estos cumplen con criterios de autenticidad, credibilidad y representatividad. La categoría pertinencia se problematiza en la pregunta ¿Es pertinente el Propósito Superior 2025 para la educación del país? Cuya respuesta se analiza desde tres aspectos: su significado institucional estatal, las tensiones que genera como categoría polisémica y sus posibilidades de transformación social. En conclusión, la pertinencia en perspectiva institucional estatal, limita y reduce las posibilidades de enseñanza influyendo de manera negativa en el currículo y los procesos pedagógicos. Sin embargo, es en el proceso pedagógico crítico donde se da la mayor posibilidad de una nueva emergencia de la categoría pertinencia en resistencia a las tendencias homogeneizadoras de la perspectiva institucional estatal, con el maestro como actor social y moral encargado de asumir el papel de liderazgo y convocatoria colectiva de la comunidad académica, para una categorización de pertinencia transformadora.

Palabras claves: pertinencia, desarrollo, pedagogía crítica, comunidad académica

Abstract

In Colombia, the 2014-2018 National Development Plan contains three strategic axes: peace, equity and education.

The Superior Purpose 2025 of Education has the objective of generating equal opportunities and economic development, allowing the social transformation of the country, greater equity and the consolidation of peace.

This text tries to expose, from this state institutional perspective, the way as it integrates for this purpose the category: pertinence.

To do this, the methodology of documentary research is used, based on the analysis of three texts: The methodological guide for the elaboration of the sectorial plan of education, Review of national policies of education and Colombia the best educated in 2025.

These accomplish criteria of authenticity, credibility and representativeness.

The pertinence category is problematized in the question: Is the Superior Purpose 2025 pertinent to the education of the country?

The answer is analyzed from three aspects: its institutional state meaning, the tensions it generates as a polysemic category and its possibilities of social transformation.

In conclusion, pertinence in a state institutional perspective limits and reduces teaching possibilities by negatively influencing the curriculum and pedagogical processes.

However, it is in the critical pedagogical process that there is the greatest possibility of a new emergence of the pertinence category in resistance to the homogenizing tendencies of the state institutional perspective, with the teacher as a social and moral actor in charge of assuming the leadership role and collective call of the academic community, for a categorization of transformative pertinence.

Keywords: relevance, development, critical pedagogy, academic community

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha trazado un propósito que permita alcanzar sus objetivos estratégicos en materia educativa, plasmados en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, *Todos por un nuevo País, Paz, Equidad y Educación*. Dicho propósito, denominado *Propósito Superior 2025*⁴, expone lo siguiente: “*En el 2025 Colombia tendrá un sistema de educación de alta calidad para todos. La educación generará igualdad de oportunidades y desarrollo económico, permitiendo la transformación social del país, mayor equidad y la consolidación de la paz. Participarán de este proceso -en el cual la Educación será la principal prioridad nacional- los padres de familia, los niños y jóvenes, profesores, gobierno, y la sociedad civil*”.

De esta manera quedan definidos dos elementos claves para su cumplimiento: en primer lugar, ubicar el sistema de educación como prioridad nacional y; en segundo lugar, designar los sujetos responsables de participar en este propósito. Por esto, es necesario mencionar algunos retos que deben enfrentar estos sujetos “responsabilizados” por el Estado, con base en la realidad nacional que reflejan recientes cifras como:

- Colombia es el segundo país latinoamericano con mayor desigualdad: “**En Colombia el 10% de la población más rica del país gana cuatro veces más que el 40% más pobre**. En el índice de desarrollo humano de la ONU, Colombia pierde diez puntos una vez que se lo pondera en términos de desigualdad de acceso a la salud, la educación y bajos salarios. Las señales de desigualdad se extienden por todo el tejido económico-social. Aplicando el coeficiente Gini a la distribución de la tierra, esta proporción da uno de los índices más altos de desigualdad: un 0,86”⁵.
- Es el país con mayor desplazamiento forzado del mundo: “**En el caso de desplazados internos, Colombia encabeza la penosa lista con 6,9**

⁴ MEN. “Marco Estratégico”. Mineducacion.gov.co. Web. 3 febrero 2016. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356015.html>

⁵ Justo, Marcelo. “¿Cuáles son los 6 países más desiguales de América Latina?”. BBCmundo.com. Web. 9 marzo 2016. Tomado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab.

millones de casos. Le siguen Siria, con 6,6 millones, e Irak, con 4,4 millones⁶.

- En el sector económico la competitividad del país está estancada, “en cuanto a los indicadores de innovación, el país perdió 3 casillas al ubicarse en la 69, mientras que conservó el puesto 59 en cuanto a la sofisticación de los negocios”⁷. **Por su parte, las cifras de las exportaciones⁸ son poco alentadoras, mientras el país ha aumentado las importaciones en un sector clave para la soberanía alimentaria como el agropecuario, según Rafael Mejía de la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC): “El dirigente gremial destacó la compra de cereales, que totalizó los 6,5 millones de toneladas, 9 por ciento más que las reportadas un año atrás, principalmente de maíz, para el que se registró un total de 4,4 millones de toneladas con un aumento del 16 por ciento. Otros cereales importados fueron trigo, que alcanzó 1,5 millones de toneladas, con un descenso de 11,3 por ciento. Así mismo, se destacan los aumentos en las compras de frijol soya (39,6 por ciento), torta de soya (15,6), arroz (26%), aceite de palma (26,3) y leche (20,3 por ciento)”⁹.**
- La crisis de legitimidad de la democracia, evidenciada en la reciente división nacional en los resultados de la refrendación de los acuerdos de Paz, definida en última instancia en el Congreso. Esta división no es un hecho menor, dado que según el Centro de Memoria Histórica (2013): “En la tradición política de Colombia la oposición y el disenso suelen ser vistos como amenazas a la integridad o al orden dominante y no como lo que son: parte constitutiva de la deliberación democrática...Los procesos de ampliación democrática en el plano institucional que se

⁶ El país. “Colombia es el país con mayor desplazamiento forzado en el mundo: ONU”. Elpaís.com.co. Web. 20 junio 2016. Tomado de: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/colombia-pais-con-mayor-numero-desplazados-internos-onu>

⁷ Capella, Carlos. “Colombia se estancó en competitividad: ocupa el puesto 61, entre más de un centenar de países”. Portafolio.co. Web. Septiembre 27 2016. Tomado de: <http://www.portafolio.co/economia/colombia-se-estanco-en-competitividad-2016-500628>

⁸ De acuerdo con la información de exportaciones procesada por el DANE y la DIAN, en octubre de 2016 las ventas externas del país disminuyeron 3,8% con relación al mismo mes de 2015, al pasar de US\$2.785,8 millones FOB a US\$2.679,9 millones FOB; este resultado se explicó por la caída de 9,4% en las ventas externas del grupo de combustibles y productos de las industrias extractivas y de 13,0% en el grupo de agropecuarios. Tomado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/comercio-internacional/exportaciones>

⁹ El tiempo. “Crecen importaciones de alimentos”. Eltiempo.com. Web. 26 enero 2016. Tomado de: <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/aumento-de-las-compras-en-el-externo/16492856>

iniciaron desde los años ochenta, y luego con la Constitución de 1991, no marcharon a la par de la democratización social y económica. El acomodamiento de viejos poderes, la instrumentalización de la política y la cooptación del Estado por parte de los grupos armados ilegales torpedearon esos esfuerzos. El resultado ha sido una democratización sin democracia”¹⁰.

- En menos de un año el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ha recibido 17 mil denuncias por violencia y abuso contra los niños. En más del 90 % de los casos, el agresor vive en el hogar. En un informe publicado por la revista Semana se confirma lo anterior: “Según le dijo el director de Medicina Legal a Semana.com en una reciente entrevista ‘el 95 % de los agresores de los niños son personas conocidas. Y dentro de ese 95 % los principales agresores son las personas que están en la línea directa del afecto: padres, padrastros, abuelos, hermanos mayores”¹¹.

Ante la magnitud de este panorama ¿Es *pertinente* el *Propósito Superior 2025* para la transformación social del país? Para responder esta pregunta, el artículo busca analizar cómo la categoría pertinencia, es enunciada desde el discurso institucional estatal, a partir de tres textos que reflejan cómo se integra en la validación del mismo. Asimismo, cómo la pertinencia en tanto categoría polisémica, está sujeta a diversas interpretaciones¹² en tensión. También, en el caso del contexto educativo, cómo la pedagogía crítica brinda una necesaria y posible salida a los problemas que surgen de la perspectiva institucional estatal de pertinencia.

2. PERTINENCIA E INSTITUCIONALIDAD ESTATAL

En lo que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia considera su marco estratégico para posicionar la educación como un eje fundamental del Plan de

¹⁰ Centro Nacional de Memoria Histórica. ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad (resumen). Bogotá: Pro-Off Set, 2013.

¹¹ Revista Semana. “La mayoría del abuso sexual se presenta en la familia”. Semana.com. Web. Diciembre 10 2016. Tomado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/abuso-sexual-infantil-se-presenta-en-su-mayoria-en-la-familia/508956>

¹² Ante las posibilidades de profundización y expansión categorial que sugiere esta reflexión, es indispensable la participación de investigadores de diversas disciplinas, que permitan tomar en el sector educativo, posiciones y decisiones *pertinentes* en relación con el contexto histórico y social **real** del país.

Desarrollo 2014-2018, se seleccionan¹³ tres textos cuyo análisis permite reflexionar sobre cómo se concibe la pertinencia, qué papel juega y quiénes son los encargados de su praxis.

2.1. POLÍTICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN

El primer texto *Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia* (2016), fue realizado en colaboración con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este contiene un informe desarrollado con un propósito determinante, la *adhesión* de Colombia a la OCDE, en el que se comparan las políticas y prácticas educativas del país con las de los países integrantes de la OCDE. Desde el inicio se destacan las áreas que necesitarían mayor atención y se enuncian la pertinencia y la calidad, como las encargadas de mejorar los resultados del aprendizaje. De esta manera, se sugiere crear un marco curricular nacional para la educación básica y media, *fixar* claramente competencias, valores y conocimientos que deben adquirir los estudiantes en todo el ciclo educativo¹⁴, definir expectativas de aprendizaje que ayuden a cumplir las metas económicas y sociales nacionales, fortalecer las competencias laborales docentes (p 16).

Siguiendo la lectura, se resume como pertinente para la educación media lo siguiente: “*se requiere un sistema integral de educación media para permitir que todos los estudiantes consoliden sus competencias principales, incluyendo altos niveles de comprensión lectora y escrita y competencias numéricas. Esta sección examina cómo cada vez más se pueden brindar cursos prácticos y relacionados con el trabajo para mejorar la empleabilidad, sin arriesgar el desarrollo de una carrera técnica que pueda ser considerada como la segunda mejor opción o como*

¹³ La selección de los textos si bien está mediada por la subjetividad del investigador, corresponde a la evaluación de la autenticidad, credibilidad y representatividad de los materiales documentados.

¹⁴ En Colombia el ciclo educativo corresponde según el Ministerio de Educación a las siguientes etapas: Educación inicial y atención integral a la primera infancia, educación primaria y básica secundaria (cinco grados en primaria y cuatro en secundaria), educación media (grados noveno a undécimo) y educación superior (universidades, instituciones universitarias, escuelas tecnológicas, instituciones tecnológicas e instituciones técnicas profesionales).

un camino sin salida. Además, examina los factores adicionales: el título, la orientación profesional y las exigencias del mercado laboral, capacitación y legislación que permiten que la educación media proporcione una vía eficaz para que los estudiantes lleguen de manera fácil al mundo laboral o a la educación superior". (p 233).

En las recomendaciones de la OCDE para mejorar la calidad y la pertinencia en la educación media, se detallan las claves del sentido que se da a la pertinencia: reorientar la enseñanza y el aprendizaje hacia las competencias básicas y las aplicaciones en la vida real (crear un marco común de currículos), mantener un enfoque integral (participación de los empleadores en los programas, los currículos y la certificación, especialmente en los cursos técnicos), fortalecer los mecanismos para una transición sin complicaciones hacia una educación continuada y el mercado laboral (armonizar la evaluación de competencias -pruebas SABER 11-, conectar estudiantes, escuelas y colegios menos favorecidos con los empleadores y las instituciones de educación superior).

Posteriormente, la pertinencia, es enunciada por la OCDE en el contexto de la educación superior, como parte de una etapa de acción diseñada desde políticas definidas para garantizar la calidad de la misma, en la cual se definen los sujetos que deben estar principalmente implicados: *"4. apoyar la vinculación activa de las partes interesadas, especialmente estudiantes y empleadores, a fin de promover la capacidad de respuesta y pertinencia de la educación superior". (p 305).*

Por último, en las recomendaciones para garantizar la calidad y la pertinencia, se "sugiere":

- *Las evaluaciones de calidad deberían darle la debida importancia a la pertinencia de los programas y a los resultados en el mercado laboral. Las empresas y los empleadores deben estar involucrados en el desarrollo de estos nuevos procesos y estándares consolidados de aseguramiento de calidad. Los empleadores, así como los estudiantes, también deben estar involucrados en los equipos de evaluación institucional (p 325).*
- *Involucrar a las principales partes interesadas (instituciones de educación superior, académicos, estudiantes, empleadores) en el desarrollo del MIDE (Modelo de Indicadores*

del Desempeño de la Educación) y de otros instrumentos de información puede ayudar a garantizar la validez y propósito de los mismos. Se requieren esfuerzos proactivos para conectar la enseñanza y el aprendizaje de todas las instituciones de educación superior con las necesidades de la economía y el mercado laboral colombiano, a fin de garantizar que los estudiantes se gradúen con competencias que les permitan acceder a un empleo. (ibíd., 325).

- *Colombia también podría buscar cambios en las pruebas SABER PRO para mejorar la evaluación de las competencias de la formación educativa técnica, a la par con las competencias académicas fundamentales. Esto debe realizarse con la participación de los empleadores (p 326).*

Hasta aquí, se puede establecer que la pertinencia se asume como garante de la calidad para todo el ciclo educativo nacional, enfocada en un modelo de evaluación e indicadores de desempeño que pueda –de manera técnica y rígida- organizar los currículos en todo el ciclo educativo, con la exclusiva función de conectarlo al mercado laboral y a las necesidades de la economía, por ello los estudiantes y empleadores son enunciados como los actores claves en esta categoría. Ahora ¿de qué manera se dan las relaciones entre estos actores?

2.1.1. ACTORES CLAVES POR NIVELES

El texto analizado establece en el Anexo 1. A2 (p 66), los diferentes niveles de gestión de los actores claves, así como las partes interesadas con sus respectivos roles y responsabilidades. **El primer nivel es de carácter nacional o estatal**, conformado por: el Ministerio de Educación Nacional (MEN), otros ministerios y la oficina de la presidencia (El Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, y otros, trabajan con el Ministerio de Educación Nacional para desarrollar la política educativa), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), otros organismos nacionales (Departamento Nacional de Planeación -DNP-, Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-,

el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-). **El segundo nivel, tiene carácter regional y local**, se distinguen como partes interesadas: las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) - 95 secretarías de educación de 34 departamentos y 42 municipios-, Entidades no certificadas. **El tercer nivel es denominado institucional**, las partes interesadas son: las Instituciones de Educación Superior, las Direcciones Institucionales, los docentes, los padres de familia y los estudiantes.

La clasificación de estos niveles, evidencia una relación jerárquica vertical, en las que los estudiantes que eran señalados como sector clave se encuentran en el último eslabón de la cadena y algo extraño, los empresarios “no aparecen” como sector diferenciado y participe.

2.2. GUÍA METODOLÓGICA PARA PLANES SECTORIALES EDUCATIVOS

El texto *Guía Metodológica para la elaboración del Plan Sectorial de Educación* (2016), elaborado por el MEN y la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), brinda las herramientas técnicas a las entidades territoriales certificadas en educación, para convertir la política educativa en prioridad de los gobiernos locales y regionales. En la introducción del texto, encontramos la primera alusión a la categoría de pertinencia: *“Como resultado del proceso de formulación de dicho Plan, se espera diseñar programas que promuevan competencias ciudadanas que permitan la articulación de acciones entre niveles territoriales y hacer más efectiva la aplicación de la política nacional en atención integral a la primera infancia y en programas de transformación curricular para la paz en la educación básica, media y superior; la creación de estímulos y reconocimientos para lograr cerrar las brechas entre lo urbano y lo rural; y ofrecer, en últimas, una educación de calidad y pertinente con el contexto local, nacional e internacional”* (p 7-8).

Luego, en los lineamientos mínimos exigidos para la elaboración del Plan de Desarrollo Territorial (PDT), que deben cumplir, a su vez, los planes sectoriales educativos, la pertinencia, se incluye en el enfoque territorial (que junto a los enfoques poblacional, diferencial y de garantía de derechos, conforman los

lineamientos a seguir): *“Sin duda la educación debe ser pertinente a las características económicas, y en general a las posibilidades del desarrollo del territorio, lo que incluye cuidar, moldear y agregar valor a sus recursos naturales para transformarlos en bienes y servicios públicos que apoyen la calidad de vida de la población. Este enfoque territorial implica además tener en cuenta las heridas históricas que ha dejado la violencia en zonas específicas del país. Sanar estas heridas del pasado es condición sine qua non para lograr el desarrollo pleno de los habitantes”.* (p 11).

También, el Plan consta de 6 etapas propuestas, entre las cuales hay una primera de diagnóstico, en la que se recomienda hacerlo desde los cuatro componentes que conforman el derecho a la educación: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad (acceso), adaptabilidad (permanencia) y aceptabilidad (calidad). (p 43).

Precisamente, *“este último componente hace referencia a la obligación que tiene el Estado de garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes reciban una educación de calidad. Por consiguiente, la formación impartida debe asociarse a la pertinencia de los programas educativos con respecto a las demandas de los estudiantes, al entorno social y económico en el cual ellos viven y a los valores de la sociedad y la familia frente a la educación”.* (p47). Se pide entonces *“Establecer cuál es la pertinencia y calidad de los proyectos educativos de las instituciones escolares, a partir del análisis y los resultados de la comunidad educativa de las instituciones escolares, los programas de estudio y los métodos pedagógicos”.* (p 48).

Podemos resumir de esta *Guía*, que la pertinencia se asocia, nuevamente, a la economía con la producción de bienes de materias primas (recursos naturales), por esto se deben incluir las propuestas educativas como *políticas* en los Planes de Desarrollo de las entidades territoriales. De otra parte, se pretende que la pertinencia se ajuste a la demanda del entorno social y económico y los valores familiares ¿de un entorno social, económico y ético como el que se observan en los datos presentados? ¿No debería la pertinencia *transformar* estos entornos y valores según el propósito educativo?

2.2.1. PARTICIPANTES DEL PLAN SECTORIAL SEGÚN LA GUÍA METODOLÓGICA

Se establece la participación de los siguientes actores: El MEN, alcaldes municipales, gobernadores, secretarías de educación, Consejos Territoriales de Planeación, Concejos Municipales, Asambleas departamentales, directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia. En el cronograma propuesto en la Guía, se evidencia el rol que cumplen los diferentes participantes del Plan Sectorial: conformación del Equipo Técnico para elaborar la propuesta educativa que se incluirá en el Plan de Desarrollo Territorial, socializar con la comunidad educativa¹⁵ el diagnóstico, las políticas, los programas y los proyectos en educación que se incluirán, presentar el anteproyecto del Plan de Desarrollo Territorial al Consejo Territorial de Planeación, este envía su concepto al alcalde o gobernador respectivo, se presenta el proyecto de acuerdo u ordenanza del Plan de Desarrollo Territorial ajustado al Concejo Municipal o Asamblea Departamental, los Concejos o las Asambleas aprueban el Plan de Desarrollo Territorial 2016-2019, se elabora el Plan Sectorial de Educación durante el mismo periodo¹⁶.

Reiteradamente, la pertinencia es definida desde niveles de jerarquización política, donde el papel de los implicados en el sector educativo durante el proceso es

¹⁵ La comunidad educativa está conformada, según la Ley 115 de 1994, por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares.

¹⁶ El texto realiza una aclaración importante para definir la vigencia de los Planes: *“Por último, en Colombia, de acuerdo con la Ley 152 de 1994, los Planes de Desarrollo nacional y territorial están conformados por una parte estratégica y un plan de inversiones a corto y mediano plazo. También, en la medida en que los períodos de gobierno son de 4 años, los planes se proyectan por el mismo tiempo para todas las entidades gubernamentales. Sin embargo, esta vez el Gobierno Nacional ha propuesto ir más allá. Por ejemplo, en educación se propone proyectar acciones hasta el año 2030, según el parágrafo del artículo 55 de la Ley 1753 de 2015, por la cual se aprobó el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, “Todos por un nuevo país”: Parágrafo. El Gobierno Nacional y las entidades territoriales certificadas en educación diseñarán planes para la implementación de la universalidad de la educación media, de forma gradual, en un plazo que no supere al año 2025 en las zonas urbanas y el 2030 para las zonas rurales. En el proceso de diseño, las facultades de educación del país y las juntas de asociación de padres de familia podrán ser consultadas”*. (p 53). (subrayado mío)

secundario ¿permite esta Guía establecer una autonomía educativa para las decisiones pertinentes que establece el *Propósito Superior 2025*?

2.3. LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El tercer texto documentado *Colombia, la mejor educada en el 2025*, está encargado de trazar las líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional, profundiza en cada uno de los programas y proyectos mediante los cuales se pretenden garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes de Colombia. En total son 19 líneas, que responden a las siguientes preguntas: ¿En qué consiste la estrategia? ¿A dónde queremos llegar? ¿Cómo queremos llegar? ¿Cuáles son los aportes del MEN? ¿Cuáles serán los aportes de las entidades territoriales?

Ahora ¿cuáles son dichas líneas y qué relación tienen con la pertinencia? Las líneas definidas son: Jornada Única; Excelencia Docente -Programa de Becas Docentes-; Excelencia Docente -Programa Todos a Aprender-; Excelencia Docente -Acompañamiento al Docente-; Política de Excelencia Docente; Evaluación Docente; Incentivos por la Calidad Educativa; Colombia Aprende y Red Maestros, Conexión Total con Docentes; Colombia Bilingüe; Colombia Libre de Analfabetismo; Educación Inicial; Modernización de la Educación Media; Plan Nacional de Lectura “Leer es Mi Cuento”; Fondos ICETEX, Una Educación Superior, Una Apuesta Para el Desarrollo Regional; ICFES, Mejor Saber; Sostenibilidad Financiera del Sistema de Educación Superior; Plan Maestro de Regionalización; Sistema Nacional de Educación Terciaria y; Ser Pilo Paga, Fomento a la Educación Superior.

De las anteriores, solo dos líneas enuncian la categoría pertinencia, estas son: la Jornada Única y la Sostenibilidad Financiera del Sistema de Educación Superior. La línea sobre la Jornada Única, expone: *“La Jornada Única es una estrategia que busca garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de los estudiantes del país, en armonía con*

lo dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018 “Todos por un Nuevo País” Artículo 53 que modifica el artículo 85 de la Ley 115 de 1994 y en tal sentido apunta al cumplimiento de este mandato normativo. Así mismo, se asume como la posibilidad de brindar, en condiciones de equidad y calidad, una educación pertinente para todos, como el camino para la construcción de la paz y del nuevo país que deseamos. Con la implementación de la Jornada Única se busca aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en la institución educativa, incrementar las horas lectivas y fortalecer el trabajo académico. Ésta se entiende también como una estrategia de gestión del tiempo escolar para profundizar en el desarrollo de competencias básicas en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés” (p 6). Para la praxis de esta línea, los docentes se erigen en los actores fundamentales, acompañados de los rectores y equipos directivos de las instituciones educativas que la implementan. De los docentes se dice en el documento que su papel es fundamental, pues desde el aula, “pueden aprovechar el tiempo disponible para que los niños aprendan más, los que pueden identificar los contenidos que generan mayores dificultades para profundizar en ellos, los que pueden llevar a cabo nuevas actividades e incorporar los nuevos recursos disponibles como las bibliotecas y los contenidos digitales. Son los docentes los que harán posible que un mayor tiempo de estudio signifique más aprendizaje”. (p 8).

La línea sobre la Sostenibilidad Financiera, expone a su vez que “*el gran reto consiste en alcanzar un Sistema de Educación Superior sostenible y eficiente, capaz de proporcionar una Educación Superior de calidad y pertinente, de manera equitativa y al alcance de todos. Para esto la financiación de la oferta debe construirse sobre un modelo flexible, equilibrado y diferenciado que responda a las necesidades y la misión propias de cada IES. Además, la financiación de las IES públicas debe contemplar una asignación de recursos por resultados en calidad, equidad y pertinencia, e incorporar un sistema de seguimiento a las metas propuestas y al impacto alcanzado*”. (p 106). Luego, se menciona quién es el actor principal de esta línea “*Finalmente y teniendo en cuenta que las entidades territoriales¹⁷ son actor fundamental en el financiamiento de la*

¹⁷ Las entidades territoriales son parte de la rama ejecutiva del poder público, consagradas en los artículos 285 a 331 de la Carta Constitucional de 1991. Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas. Estas entidades territoriales gozan de autonomía para la gestión de sus intereses, dentro de los límites de la Constitución y la ley y ostentan los siguientes derechos constitucionales: a) Gobernarse por autoridades propias, b) Ejercer las competencias que les correspondan,

Educación Superior, es necesario incrementar los esfuerzos considerando en sus presupuestos recursos adicionales que soporten las metas de desarrollo orientadas a una mayor calidad, cobertura, equidad y pertinencia, contribuyendo así con el objetivo de hacer de ‘Colombia la mejor educada de América Latina en el 2025’. (p 108).

En la primera línea, se induce a sesgar la pertinencia hacia unas áreas de aprendizaje que no incluye las ciencias sociales, la filosofía, la actividad física, el arte. Así ¿es posible la pertinencia para el “camino a la paz y el nuevo país que deseamos? ¿Quién lo desea sin la profundización de esas áreas? Además, en la segunda línea donde aparece la pertinencia ¿esa asignación es equitativa entre universidades públicas y privadas?¹⁸ ¿Qué parte corresponde a las empresas tan interesadas en tener la educación al servicio de sus demandas?

2.4. POLÍTICA, GUÍA METODOLÓGICA Y LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA: LA PERTINENCIA ADOCENADA

Analizando los tres textos en conjunto, queda esbozado desde la perspectiva institucional estatal el Marco estratégico de educación nacional, sustentado desde el qué -Líneas estratégicas-, el cómo -elaboración técnica del Plan Sectorial educativo- y el para qué -revisión de las políticas nacionales educativas-, del *Propósito Superior 2025*, el cual tiene como fin esencial “la transformación social del país”...para su adhesión a la OCDE. En este sentido, todo el proceso de planeación, organización, ejecución y verificación del mismo, tiene implicaciones políticas, económicas, culturales e ideológicas que se apoderan del sector

c) Administrar los recursos y establecer los tributos necesarios para el cumplimiento de sus funciones, d) Participar en las rentas nacionales.

¹⁸ Para ampliar este punto y analizar el panorama de las universidades públicas en Colombia, ver: <http://www.semana.com/educacion/articulo/rector-de-la-universidad-de-antioquia-habla-sobre-crisis-de-la-educacion/517399>

educativo, bajo cuya responsabilidad residiría el cumplimiento o no de esta visión institucional estatal.

Esta finalidad de adhesión a la OCDE, pretende acomodar todo el ciclo educativo del país a los índices estandarizados de los países que conforman dicha organización. Este requerimiento de ingreso, ignora dos desequilibrios claves a saber: de una parte, el desequilibrio en el contexto histórico, social, político, económico y cultural, de nuestro país ante los integrantes de la OCDE y; de otra parte, ese mismo desequilibrio al interior del país (como muestran los datos presentados). Desconocer estos desequilibrios históricos y procurar homogenizar todo¹⁹ el ciclo educativo al cumplimiento de unos indicadores estandarizados, al tiempo que se le endilga la tarea de la transformación del país *si se somete a ello* (léase someterse a las necesidades del mercado y de los empleadores quienes son llamados a ser parte en el diseño y elaboración de programas curriculares y formas de evaluación), es un asunto que exige el mayor compromiso intelectual y político, en primera instancia de la comunidad educativa del país, dado que en el *Propósito Superior 2025*, la institucionalidad estatal compromete el presente y futuro de la mayoría de la población, mientras se responsabiliza de manera horizontal a “los padres de familia, los niños y jóvenes, profesores, gobierno, y la sociedad civil” de los resultados que produce un diseño estratégico vertical.

Llegados a este punto, se entiende que la pertinencia es una categoría polisémica, adquiere varios significados: como garante de la calidad educativa, como conexión entre malla curricular y necesidades económicas, como indicador de desempeño educativo para conseguir financiación, como camino para la construcción de paz y de una nueva sociedad, entre otros. Estos significados, que adelante se amplían a seis ámbitos, son tejidos por una red de actores en constante tensión en lo

¹⁹ Tal vez -se puede investigar con mayor rigor- la excepción está en el diseño curricular de la educación inicial y atención integral a la primera infancia, sin embargo el sector de empleadores también cumplen un papel de participación económica en algunos programas que se desarrollan en este ciclo.

epistémico, lo político, lo ético entre los niveles mencionados y al interior de cada nivel. Así la pertinencia, es una categoría protagonista en los debates y prácticas del sector educativo y en el desarrollo social, con mayor relevancia que la cobertura y la calidad. Pero ese es otro debate. Por ello, la pertinencia educativa que se enuncia desde la institucionalidad estatal para cumplir *su Propósito Superior 2025*, es utilizada como *caballo de Troya*, en dos aspectos fundamentales: *como malla curricular para todo el ciclo educativo adherido a las necesidades de ingreso a la OCDE y como discurso colonizador del sector productivo sobre el proceso pedagógico de enseñanza*. Pero parafraseando a Eduardo Galeano “toda escuela encuentra su contraescuela”.

3. POSIBILIDADES DE LA PERTINENCIA: PEDAGOGÍA CRÍTICA

En el libro *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II* (2011), Marco Raúl Mejía, elabora varias reflexiones sobre la pertinencia. De entrada la ubica históricamente en el mundo norteamericano entre finales de 1950 y principios de 1960, con un informe realizado por James Coleman que diera cuenta del estado de la educación en EE.UU. De allí, se desprende con fuerza el tema de la identidad que da forma y configura la idea de pertinencia. También analiza cómo la economización y productivización de la educación, reduce lo humano a la creación de acumulación, manejo de información y conocimientos para la expansión de la globalización, donde los estudiantes son reducidos a futuros en el mercado laboral. Desde esta visión económica de pertinencia, el sujeto docente es implementador técnico de lo que se diseña por otros y solo se encarga de la cadena de montaje disciplinar, que él denomina despedagogización. Otro elemento de reflexión que propone, tiene que ver con una pertinencia, que obedece a proyectos transnacionales de educación, que subordinada las necesidades locales a los interés de un pequeño grupo de países (G 8 o G 20) o un pequeño grupo de personas (dueños de monopolios), que se beneficiarían de la educación, mientras las inmensas mayorías siguen siendo parte

de un desarrollo desequilibrado, en condiciones para nada equitativas en los beneficios educativos.

De otra parte, Teodoro Pérez (2009), quién se encargó de la gerencia del Plan Decenal de Educación en Colombia (2006-2016), plantea seis ámbitos en los que la pertinencia debe figurar: 1. Con la Constitución y la Ley (Ámbito normativo), 2. Con el desarrollo económico, social y humano (Ámbito de la visión de país), 3. Con las exigencias de un mundo globalizado (Ámbito global), 4. Con los entornos cultural, social y geográfico (Ámbito contextual), 5. Con la necesidad de convivir en paz y democracia (Ámbito político), y 6. Con las características diversas de los educandos (Ámbito pedagógico y didáctico).

En este sentido, retomando la reflexión de Mejía, las posibilidades de despliegue de la pertinencia permiten desde el sector educativo trabajar los significados implícitos y explícitos de las siguientes tensiones : entre ser ciudadanos del mundo e hijos de la aldea; entre el antropocentrismo y el biocentrismo; entre el conocimiento y la información; entre la disciplina, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; entre el lenguaje escrito y el lenguaje digital; entre el uso de aparatos y la cultura tecnológica; entre la escolaridad y la socialización; entre la despedagogización, las pedagogías universales, y las geopedagogías; entre las competencias y las capacidades; entre la enseñanza y el aprendizaje. Según el autor, estas tensiones deben asumirse en claves críticas sobre la manera como las puede resolver la comunidad educativa tanto en lo teórico como en lo práctico.

Hasta aquí, se ha analizado cómo la pertinencia es utilizada desde la perspectiva institucional estatal para dirigir el ciclo educativo hacia la adhesión a la OCDE y cómo el sector productivo desde el discurso sobre la pertinencia intenta colonizar el proceso pedagógico de enseñanza. En este sentido, la “contraescuela” como posibilidad, está concentrada en primera instancia en la comunidad educativa, en la disputa por su autonomía en el diseño curricular y en el proceso pedagógico de

enseñanza. En este último punto, la apuesta es por el proceso de pedagogía crítica ¿Por qué?

La pedagogía crítica, ha producido teorías y análisis de la escuela, ha desarrollado nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías expuestas en numerosos trabajos. Aquí no se pretende hacer historiografía de su desarrollo, ni exponer sus tesis y principios generales, lo cual tiene una bibliografía amplia. El interés es relacionar la pedagogía crítica como bisagra con la pertinencia en el contexto educativo, económico y socio político expuesto, lo anterior sustentado en dos fundamentos: en primer término, en sus objetivos, según Peter McLaren (1984), *“es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. El movimiento constituye solo una pequeña minoría dentro la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas”* (p 256). En segundo término en su elección moral, la de una moral radical²⁰, *“el discurso crítico debe hacer un llamado por una nueva narrativa merced a la cual un mundo cualitativamente mejor pueda ser imaginado y se luche por él. Debemos estar unidos frente a las desigualdades abrumadoras, y la pedagogía que usemos debe ser capaz de ampliar la capacidad humana para lidiar con las fuerzas de la dominación a una escala que nos haga rechazar la desesperación y rehusar la capitulación al statu quo...esta superación no puede ser realizada tratando de hacer un capitalismo que se ajuste a las necesidades humanas, sino con la abolición del sistema capitalista mismo”* (p 339-340).

Precisamente, la propuesta axiológica, política, teórica, socio cultural y de praxis que ha desarrollado la pedagogía crítica, posibilita abordar la pertinencia en su carácter de categoría polisémica. Sus estudios sobre la construcción social del conocimiento, las relaciones entre poder y conocimiento, sobre el currículum, sobre la reproducción social (McLaren, 1984), desempeñan el papel bisagra, que abre el debate sobre la categoría pertinencia institucional estatal y cierra cualquier intención de homogenización, estandarización y colonización del currículum y los procesos

²⁰ Hay varias vertientes en la pedagogía crítica: la libertaria, la radical y la liberacionista, todas ellas con puntos de coincidencia y divergencia.

pedagógicos de enseñanza. Una de las pistas que traza McLaren, para hacer frente desde la pedagogía crítica a ese *caballo de Troya* advertido, tiene que ver con el concepto de *currículo oculto* que beneficia a unos grupos dominantes y excluye a los subordinados, por medio de libros de texto, materiales curriculares, contenidos de cursos, relaciones sociales en la escuela y el aula, reglas de conducta, formas de enseñanza, etc. La otra pista, está en el análisis de la reproducción de la vida social mediante la colonización de las subjetividades de los estudiantes y el establecimiento de las prácticas sociales características de la sociedad, desde la *teoría de la resistencia*. Ésta, trabaja desde el capital cultural del estudiante y el docente, les anima a examinar, indagar, criticar cómo se moldean las ideas dominantes y así puedan autohabilitarse a construir nuevas formas de hablar, actuar, movilizarse, conocer, establecer valores...en última instancia, construir una transformación social desde la raíz.

4. REFLEXIONES FINALES

Para empezar, el propósito de integrar el eje educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, representa un reto de gran responsabilidad para la comunidad educativa en todos los ciclos del sistema. El hecho de someter la educación a la posibilidad de adhesión a la OCDE, introduce la necesidad de elevar la participación de la esfera política educativa, hacia los espacios de las políticas nacionales en las que las entidades territoriales asumen las decisiones del sector educativo, restando autonomía al mismo (las guías para la implementación del Plan Sectorial son el mejor ejemplo de esta complicada situación). En este sentido toda decisión en el ciclo educativo, es una decisión política.

Además, en la escala de nivelación participativa, propuesta en el documento de la OCDE, los maestros, estudiantes y la familia, son ubicados en la parte inferior del nivel inferior -paradójicamente nivel institucional-, aspecto que exige estudiar alternativas para visibilizar con carácter de deliberación y decisión estos sujetos

educativos. Más importante, la tarea de articular un proyecto educativo organizado que surja de estas bases con características marcadamente disímiles en sus procesos formativos y culturales (directivos, docentes, familias, estudiantes). La participación de la familia es marginal siendo clave su integración al proceso de planeación política desde la comunidad educativa.

Luego, se promueve la idea de que la educación es la clave del desarrollo y garante de la equidad y la llamada “paz” en el contexto socio económico del país, sin embargo, cabe preguntarse por la relación inversa: ¿es el contexto socio económico y cultural del país la clave para impulsar la educación que necesita la *sociedad*? Tal como se manifiesta en los textos analizados, la educación es la clave *si* cumple con los parámetros económicos y las necesidades del sector productivo (empleadores). Este es un asunto complejo que exige el abordaje académico e investigativo del sector educativo, pues es innegable la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la población a partir de la relación dialéctica educación-desarrollo, pero los propósitos, los medios y los fines están en tensión, por el carácter diferenciado y conflictivo del capital cultura de los sujetos que hacen parte del proceso. Se ha dicho que la educación debe ser pertinente a las necesidades del territorio, esta mirada tiende a ser reduccionista y mecánica, limita y condiciona el cambio a las demandas del sector económico (empresas y empleadores).

En consecuencia, la categoría pertinencia, desde la institucionalidad estatal, tiene el papel de adherir el currículo según los indicadores de evaluación de la OCDE y promocionar la subordinación pedagógica a las necesidades de las empresas. Esto tiene un riesgo pedagógico fundamental para el ciclo educativo, pues las áreas que no están contempladas como *necesarias* por estas necesidades económicas, están reducidas a sus mínimos contenidos posibles, enseñadas sin la formación idónea o pueden ser eliminadas (por ejemplo arte, filosofía, educación física, ética). Se está gestando una crisis de recurso humano (sin creatividad, sin asombro, sin pensamiento crítico, sin autonomía, sin ética) con consecuencias aún más trágicas

que la crisis ambiental. Ante este marco estratégico estatal organizado, la alternativa que se propone desde la pedagogía crítica, solo es posible como movimiento pedagógico organizado.

Por último, todos los llamados a responsabilizarse de *legitimar* el propósito *Superior 2025*, no están en igualdad de condiciones ni culturales ni en la toma de decisiones, y aunque en el discurso son “igualados” en responsabilidad (padres de familia, niños, jóvenes, profesores con el gobierno y la “etérea” sociedad civil), no lo son en su participación efectiva durante los diferentes procesos analizados en los tres textos. Por eso la responsabilidad de *resistir* de la comunidad educativa, está principalmente en el maestro como agente social y moral. El maestro desempeña una función social que no es inocente ni neutral, ya se evidenció que todo lo que pasa en el ciclo educativo es político. Como alguien que es consciente del vínculo entre el lenguaje, el conocimiento y el poder, el maestro debe trabajar arduamente en dignificar su posición social (sí, salarial, pero más importante, pedagógica), en un periodo de la historia donde toda actividad humana, incluida la enseñanza, está comprometida con la posibilidad o no de la vida humana como especie, solo de esta manera es pertinente un propósito superior educativo. Claro, mientras exista la necesidad en el ser humano, la pertinencia será una categoría en movimiento y tensión.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. "Todos por un nuevo país". (2014) (1st ed., p. 781). Bogotá.

¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad (resumen). (2013) (1st ed.). Bogotá.

Citar un sitio web - Cite This For Me. (2016). *Dane.gov.co*. Retrieved 12 December 2016, from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/comercio-internacional/exportaciones>

Colombia se estancó en competitividad: ocupa el puesto 61, entre más de un centenar de países. (2016). *Portafolio*. Retrieved from <http://www.portafolio.co/economia/colombia-se-estanco-en-competitividad-2016-500628>

El País. (2016). Colombia es el país con mayor desplazamiento forzado en el mundo: ONU, Retrieved 6 Diciembre 2016 from <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/colombia-pais-con-mayor-numero-desplazados-internos-onu>

El Tiempo. (2016). Crecen importaciones de alimentos. Retrieved 26 Enero 2016 from <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/aumento-de-las-compras-en-el-exterior/16492856>

Pérez Martínez, Á. & Hernández, P. (2016). *Guía Metodológica para la elaboración del Plan Sectorial de Educación* (1st ed., p. 74). Bogotá: Ministerio de Educación. Retrieved 9 diciembre 2016 from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356185_foto_portada.pdf

Justo, M. (2016). ¿Cuáles son los 6 países más desiguales de América Latina?. *BBC Mundo*. Retrieved 6 Diciembre 2016, from http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab

La mayoría del abuso sexual se presenta en la familia. (2016). *Semana*. Retrieved 10 Diciembre 2016 from

<http://www.semana.com/nacion/articulo/abuso-sexual-infantil-se-presenta-en-su-mayoria-en-la-familia/508956>

Marco Estratégico. (2016). *mineducacion.gov.co*. Retrieved 5 Diciembre 2016, from <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356015.html>

McLaren, P. & González Arenas, M. (1984). *La vida en las escuelas* (1st ed.). México: Siglo Veintiuno.

Mejía J, M. (2011). *La(s) escuela(s) de la globalización(es) II* (1st ed.). Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.

OCDE; Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia*. (2016) (1st ed., p. 336). París. Retrieved 7 diciembre 2016 from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Parody, G. (2016). *Colombia, la mejor educada en el 2025* (1st ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Retrieved 8 Diciembre 2016 from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

Pérez Pérez, T. (2009). Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? *Al Tablero*, p. 24. Retrieved 11 Diciembre 2016 from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-41323.html>

Revista Semana. (2017). La agonía de las universidades públicas. Retrieved 3 Marzo 2017 from <http://www.semana.com/educacion/articulo/rector-de-la-universidad-de-antioquia-habla-sobre-crisis-de-la-educacion/517399>

