

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN RURAL
CONTEXTUALIZADA.**

**BAUTISTA LÓPEZ LIZETH JUDITH
HURTADO GARCIA LEIDY JOHANNA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INFANTIL.**

TUTOR: LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMAN.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D. C.
2017**

*Dedicado al campo y sus habitantes, son el motor
que nos moviliza como maestras.*

*A mis abuelos por enseñarme a ver
el campo con alma de labrador.*

*A mi abuelita Teresa, mis cacheticos de espumita, estás presente
en cada paso que doy, me enseñaste el valor
de amar, resistir y luchar.*

AGRADECIMIENTOS POR: LIZETH BAUTISTA

A la vida por darme el privilegio de transitar el camino de ser maestra. A mis padres quienes con sus acciones me enseñaron que como mujer soy capaz de todo, les agradezco profunda y eternamente sus esfuerzos y dedicación por hacer de mí una mujer con principios y convicciones, gracias a ellos por soñar y construir un mejor futuro para mí. A mi hermana por su intachable ejemplo de perseverancia y esfuerzo, a mi sobrino Matías por ser el motivo más bello para sonreír. Les agradezco enormemente el apoyo incondicional en este arduo camino.

A mi tío Rolando quien con sus palabras de aliento y sabio consejo me da la fuerza para afrontar cada día con una sonrisa y el alma pura, le agradezco profundamente por creer en mí siempre.

A mi compañero Sebastián, por mostrarme el valor de ser mujer e impulsarme a ser cada día mejor, por ser mi bastón en este proceso.

A mis compañeras Leidy y Katherine gracias por acompañarme incondicionalmente no solo en este proceso de formación, sino en este camino llamado vida.

Al colectivo Akelarre por ser la oportunidad de pensarme como mujer, maestra, hija, amiga, compañera, pero sobre todo por ser un lugar donde pude soñar, confrontar, amar y explorar mil mundos posibles.

A mis maestros por su espíritu de lucha, enseñanzas y ganas de cambiar el mundo.

AGRADECIMIENTOS POR: LEIDY HURTADO

En el andar por la vida, buscando la felicidad uno no supone las dificultades del camino, los tropiezos y obstáculos, unos más sencillos de superar que otros. Pero soy una plena convencida de que, siendo feliz en el mismo andar, el camino se aligera y mucho más cuando uno tiene la fortuna de encontrarse con buena compañía, compañías cortas y compañías para toda la vida.

Así pues, puedo decir que mi andar durante este proceso no fue sencillo, pero fui feliz, feliz al descubrir día a día algo nuevo de mí, la capacidad de lucha, resistencia y la pasión con la que me puedo enfrentar mis sueños.

Pero debo decir que mi andar no fue solitario es por eso que agradezco a mis padres por motivarme con sus consejo y apoyo incondicional, por amarme como lo hacen y mostrarme con su ejemplo que las limitaciones están en uno mismo.


A mi hermano por escucharme con paciencia y ser mi confidente toda la vida, por enseñarme a ver la vida desde su sencillez.

A mi compañero de vida Matías por ver en mí algo que con dificultad suelo ver, por mostrarme que la vida es corta y la magia está en luchar por lo que se ama.

A mis amigas y compañeras de risas y llantos Lizeth y Katherine. Gracias por aparecer en mi vida para mostrarme que la felicidad está en soñar con todo el corazón.

Al colectivo Akelarre por enamorarme más de mis sueños, por mostrarme que ser maestro es para los que luchan y con pequeños cambios generan esperanza.

A los maestros que guiaron mi camino y motivaron mi sueño de ser maestra.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolución de la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 3

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN RURAL CONTEXTUALIZADA. (2015-2017)
Autor(es)	Hurtado García, Leidy Johanna; Bautista López, Lizeth Judith
Director	Zamora guzmán, Luis Fernando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional – 2017 p. 118
Unidad Patrocinante	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONTEXTUALIZACIÓN – EDUCACIÓN RURAL – CURRÍCULO - CAMPESINADO – SABER OCCIDENTAL - SABER LOCAL- DIALOGO DE SABERES.

2. Descripción
<p>Proyecto de grado donde las autoras analizan desde un marco histórico y conceptual; cómo se ha comprendido y se entiende la contextualización dentro de la educación rural, con el fin de comprender cómo establecer un diálogo entre los saberes locales (saber campesino) y los saberes occidentales (representados en el currículo), sin que esto se convierta en un ejercicio de homogenización.</p>

3. Fuentes

Arias, J. (2014). EDUCACIÓN RURAL Y SABERES CAMPESINOS EN TIERRADENTRO CAUCA: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá. Bogotá: Universidad nacional de Colombia.

BANREP. (2012). Boletín cultural y bibliográfico. junio 2017, de BANREP CULTURAL Sitio web: http://banrepcultural.org/sites/default/files/bol_82final.pdf.

Berman, M. (1989). Todo lo solido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado, Profesorado revista de currículo y formación del profesorado.

Castañeda, Y. (2012). Familias campesinas y rurales en el contexto de la nueva ruralidad. Estudio de caso en la vereda del Hato del municipio de La Calera. Bogotá: universidad Nacional de Colombia.

CEIBA sistema de aprendizaje tutorial. 13/04/2017, de Sitio web: <http://www.corpoceiba.org.co/sitioweb/index.php/institucioneducativa/sistemadeaprendizajetutorial/30-sistema-de-aprendizaje-tutorial>

Celestin, F. (1999). El texto libre: periódico escolar. Caracas Venezuela: cuadernos de pedagogía.

Celestin, F. (2002). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI editores.

Dussel, E. (1942). El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores.

Freire, P., (1998) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores. México, España, Colombia.

FUNDAEC. (sf). Sistema de aprendizaje tutorial SAT. mayo 2017, de FUNDAEC Sitio web: <http://www.fundaec.org/es/programas/sat/index.htm>

Gómez, M. (2010) Una visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia, Revista educación y pedagogía Nos 14 y 15.

Gutiérrez, B. (2010) Introducción a métodos cualitativos: El grupo de discusión, España: Centre de Política de Sòl i Valoracions.

Henao, A. (2014). Hacia una versión de mi vereda, una mirada contada por la infancia, (tesis de

- pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Herrera, J. (2008) La investigación cualitativa.
- Hernández, R. (1994). Teorías sobre el campesinado en América Latina: una evaluación crítica. Revista chilena de antropología, 12, 179-200.
- MEN. (2010). Nivelatorio: Todos hacia el éxito. Bogotá: Ministerio de educación nacional
- MEN, (2006) PORTAFOLIO DE MODELOS EDUCATIVOS.
- MEN (2006). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- Mendoza, P. (2016). Diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de 2489 educación para el sector rural: tensiones y alternativas. Noviembre 2016, II Bial Juventudes e Infancias.
- Mellis, P (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 3, N°2, p. 140-156.
- Núñez, J. (2012). Los Saberes Campesinos: Implicaciones para una Educación Rural. Investigación y posgrado, V.19 p.48.
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. Revista iberoamericana de educación, v.52, p.14.
- Parra R., 1996, La escuela invisible: escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia, La Escuela Rural: Escuela y Modernidad, (3-19), Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo Editores.
- Perfetti, M., (2003). Estudio sobre la educación rural en Colombia (167 - 192). Coordinación REDUC y Universidad Pedagógica Nacional.
- Tocancipá, j. (2005). EL RETORNO DE LO CAMPESINO: UNA REVISIÓN SOBRE LOS ESENCIALISMOS y heterogeneidades en la antropología. Revista colombiana de antropología, 41, 1-36.
- Vigotsky, L, Teoría socio-constructivista recuperado de: <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACI%C3%93N%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET>.
- Villar, R. (2010) El programa escuela nueva en Colombia, Revista educación y Pedagogía Nos 14 y 15.
- Zamora. (2010). ¿qué es lo rural de la educación rural? el sentido y alcances de la categoría educación rural. mayo 2017, de tercer congreso nacional de educación rural Sitio web:

file:///C:/Users/leido/Downloads/lo_rural_educacion_rural.pdf

Zamora, F. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. CÓDICE LTDA.

4. Contenidos

Haciendo una revisión de la literatura que se ha producido en torno a la educación rural, se ha podido evidenciar que una de las preocupaciones planteadas desde el discurso y propuestas de diferentes actores que han intervenido en ella, ha sido problematizar la contextualización o pertinencia de la educación para la población rural, con el fin de responder a las necesidades y particularidades de la misma. Se ha encontrado que hoy en día, hay acuerdo dentro de los discursos y prácticas educativas y también por parte de agentes estatales sobre la necesidad de contextualizar los contenidos de la escuela y la escuela misma frente a las necesidades y particularidades de la población rural. Por lo tanto, valdría cuestionar ¿Quién dice qué es lo pertinente para las poblaciones rurales? y ¿quién dice cuáles son las necesidades y particularidades de las poblaciones? Aun así, estos criterios han estado a cargo de agentes externos al contexto rural, tomando muchas veces como referencia procesos evaluativos que se han desarrollado por entidades como la UNESCO.

En consecuencia, se plantea como problema para el presente trabajo el hecho de que algunas propuestas para la educación rural y el sistema educativo como tal, no se construyan desde y para el contexto en un diálogo entre los saberes locales y modernos donde las voces de niños y niñas, padres y maestros se tengan en cuenta para dichos planteamientos, cayendo en un ejercicio homogenizante de la educación donde transportar lo urbano a lo rural es el principal objetivo de la escuela Parra (1996). En consecuencia, no se da una relación entre los códigos culturales de la escuela, sus contenidos y la comunidad, por lo cual se hace importante que dentro de ellos estén presentes los códigos culturales propios de una comunidad asegurando una educación pertinente.

En el segundo capítulo se encuentra el marco conceptual que se denomina de esta manera entendiendo que alrededor de la educación rural no existe una teoría consolidada, en este capítulo

se realiza como primera medida un *contexto histórico* de lo que han sido las propuestas gestadas para la educación rural analizando cómo se dan los procesos de contextualización en cada una de ellas. Seguido a ello, este capítulo plantea otras seis categorías de análisis que son: *nociones del concepto rural y sus implicaciones en la educación*; la cual busca analizar los acercamientos que se han hecho conceptualmente del término y su incidencia en la contextualización, *pertinencia de la educación rural aproximaciones al concepto de contextualización*; allí se plantea lo que se entiende por contextualización para fines de este trabajo, *saberes locales y Occidentales: hacia una escuela rural como mediadora cultural*; aquí se pretende sustentar la re-significación que según esta investigación necesita la escuela para dar cabida a procesos de contextualización, *estándares curriculares*; donde se plantea su origen en relación al lugar que tienen en la escuela y también se cuestiona la pertinencia de los mismos en la educación rural, *formación de maestros rurales: un panorama de las especificidades en este campo*; desde aquí se plantean los aciertos y desaciertos que desde la academia y la práctica pedagógica se han desarrollado en pro de pensar un perfil definido y diferenciado de maestro rural y, la última se denomina *campesino: un panorama histórico y conceptual*; aquí se busca analizar las diferentes definiciones de campesino y su implicación en la educación.

5. Metodología

Este ejercicio investigativo adopta el enfoque cualitativo, soportado desde las técnicas de grupos focales y matrices de análisis ya que estas herramientas permiten la comprensión holística de la realidad. La ruta metodológica que se ha trazado, parte de hacer una revisión de la literatura que se ha desarrollado frente a la educación rural evidenciando qué se ha entendido por contextualización. Además para profundizar en este concepto y tener las herramientas para construir un procedimiento que dé paso a la contextualización, se estudió y retomaron las voces de padres, maestros, niños y niñas, tomando como técnicas investigativas: la entrevista semiestructurada con el fin de establecer los puntos de tensión en los discursos de los maestros además de evidenciar cuál es el discurso que orienta la práctica pedagógica de ellos y ellas, y cuál es la caracterización que establecen de la población.

Uno de los objetivos principales por los cuales se abordan los grupos de discusión, hace referencia a “recoger información cualitativa sobre percepciones, motivaciones, opiniones actitudes” (Gutiérrez, 2010, p.4) por parte de los maestros y padres de familia respecto a los procesos de contextualización en la educación rural. Para el análisis y las conclusiones se tom

como técnica las matrices de análisis ya que permiten evidenciar lo sustancial de cada aplicación de las herramientas investigativas desarrolladas. Una vez hecho lo anterior, el análisis consistió en interpretar las posturas de los participantes con un cuerpo conceptual previamente construido, y que se presenta en el Marco Conceptual.

Conclusiones

En el presente capítulo se plantean tres principios que comprenden los resultados de este ejercicio investigativo. Dichos principios surgen de la reflexión y análisis de las posturas conceptuales abordadas, que en este capítulo se interpretan y confrontan con las voces de los maestros, padres, niños y niñas del ambiente rural estudiado en este trabajo (Vereda el Hato). Se presenta como resultado no sólo las conclusiones a las que llevó este proceso, sino también el planteamiento de elementos que den paso a procesos de contextualización en ambientes rurales.

De este modo, se presentan de la siguiente manera: *Lugar del maestro*; en este principio se plantean los elementos que necesita el maestro para contextualizar su labor pedagógica y la pertinencia de su papel en este proceso. *Currículo Contextualizado ¿construcción o ajuste?*; allí se encontrarán dos realidades que se hallaron en este trabajo, por un lado: la posibilidad de construir un currículo contextualizado, y, por otro lado; cómo contextualizar el currículo oficial (que como se ha visto prioriza el saber occidental) para integrar el saber local. Y, por último: *Implicaciones del campesinado como referente en los procesos de contextualización*; en este principio se aborda cómo las diferentes categorías existentes para definir al campesino inciden en la práctica pedagógica del maestro, teniendo como referente la población de la vereda el Hato.

Para finalizar, se presenta la experiencia llevada a cabo con los niños y niñas donde se pretendieron desarrollar los principios anteriormente construidos. Se plantea como una aproximación puesto que se reconoce que la contextualización es un proceso amplio y complejo, pero, aun así, este trabajo realizó un intento por poner a dialogar el saber local con el occidental, por lo cual esta parte del trabajo responde a la pregunta que orientó el mismo. Esta experiencia piloto se realizó en pro de articular la práctica con los elementos conceptuales que se iban encontrando en la revisión de la literatura que dio en el marco conceptual, como aporte para una educación contextualizada. Además, se presenta con el fin de aterrizar lo anteriormente

desarrollado y como iniciativa para futuros proyectos en la escuela rural el Hato.

Elaborado por:	Hurtado García, Leidy Johanna; Bautista López, Lizeth Judith.
Revisado por:	Zamora guzmán, Luis Fernando.

Fecha de elaboración del Resumen:	11	09	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

<u>INTRODUCCIÓN.</u>	12
<u>1.PROBLEMÁTICA.</u>	16
<u>OBJETIVO GENERAL</u>	19
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	19
<u>2. METODOLOGÍA.</u>	20
<u>2.1 ENFOQUE CUALITATIVO</u>	20
<u>2.1.1 La definición del problema:</u>	21
<u>2.1.2 Diseño del trabajo:</u>	21
<u>2.1.3 Recolección de datos:</u>	22

<u>2.1.4 Análisis de los datos e informe:</u>	22
<u>2.1.5 validación de la información:</u>	22
<u>2.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</u>	23
<u>2.3 GRUPOS DE DISCUSIÓN</u>	23
<u>2.4 MATRIZ DE ANÁLISIS</u>	25
<u>2.4.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADAS</u>	25
<u>2.4.2 GRUPOS DE DISCUSIÓN MAESTROS</u>	31
<u>2.3 GRUPOS DE DISCUSIÓN PADRES.</u>	34
<u>MARCO CONCEPTUAL</u>	37
<u>3.1 EDUCACIÓN RURAL</u>	37
<u>3.2 LA CONTEXTUALIZACIÓN EN LAS PROPUESTAS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN RURAL: UN RECUENTO HISTÓRICO.</u>	38
<u>3.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN: UNA MIRADA DESDE LOS MODELOS EDUCATIVOS</u>	49
<u>3.3 CONCEPTO RURAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN.</u>	51
<u>3.4 LA CONTEXTUALIZACIÓN EN AMBIENTES RURALES: APROXIMACIÓN A SU SIGNIFICADO.</u>	53
<u>3.5 DIÁLOGO ENTRE SABERES LOCALES Y OCCIDENTALES</u>	60
<u>3.6 ESTÁNDARES CURRICULARES</u>	63
<u>3.1.7 FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES: UN PANORAMA DE LAS ESPECIFICIDADES EN ESTE CAMPO</u>	66
<u>3.1.8 CAMPESINO: UN PANORAMA HISTÓRICO Y CONCEPTUAL.</u>	69
<u>4. ANALISIS</u>	73
<u>4.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</u>	74
<u>PRÁCTICA DOCENTE Y CONTEXTUALIZACIÓN</u>	74
<u>NECESIDADES EDUCATIVAS Y PARTICULARIDADES</u>	76
<u>EDUCACIÓN RURAL</u>	77
<u>4.2 GRUPOS DE DISCUSIÓN MAESTROS.</u>	80
<u>ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN FLOTANTE “uno se demora mucho en devolverlos al surco” (maestro escuela rural el Hato)</u>	82
<u>4.3 GRUPOS DE DISCUSIÓN PADRES</u>	85

<u>CONCLUSIONES Y PROPUESTA: PRINCIPIOS PARA CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN RURAL CONTEXTUALIZADA.</u>	91
<u>LUGAR DEL MAESTRO EN LOS PROCESOS DE CONTEXTUALIZACIÓN.</u>	92
<u>CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: ¿CONSTRUCCIÓN O AJUSTE?</u>	95
<u>IMPLICACIÓN DEL CAMPESINADO COMO REFERENTE EN LOS PROCESOS DE CONTEXTUALIZACIÓN.</u>	99
<u>APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO</u>	101
<u>ENFOQUE TERRITORIAL “una señora me contó que llegó mucha gente de la ciudad y que no les dejaban tener sus campos, sus vacas todo eso”.</u>	102
<u>Comentarios Finales</u>	104

“La escuela no debe reducirse a conocimientos formales, sino que debe incluir todos aquellos elementos de la cultura que impregna la vida y la conciencia de la gente a través de su participación en las relaciones sociales”.

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo no pretende dar por hecho que los procesos de contextualización deben estar presentes únicamente en la educación rural puesto que consideramos que la educación como tal debe ser un acto contextualizado. Sin embargo, dentro de la educación para

sectores rurales se ha hablado sobre la poca pertinencia que tiene la misma en estos ambientes, atribuido esto a la poca respuesta a las necesidades y particularidades de una población. Para fines del presente trabajo se reconoce que para apuntar a la pertinencia educativa como primera medida debe existir un proceso de contextualización, por lo cual se retoma este concepto como campo de estudio; entendiendo que es un proceso de lectura del entorno Zamora (2010) social, cultural, educativo, político y económico que realizan los diferentes estamentos educativos para dar un horizonte de sentido al acto pedagógico. Este concepto es recurrente en los procesos educativos, pero no se encontró una definición que lo aborde de manera directa, sin embargo, autores como Núñez, Heckman y Weissglass lo desarrollan con diferentes acepciones que se profundizarán en el marco conceptual.

Es indispensable reconocer que este trabajo nace también de la necesidad de comprender la diversidad de infancias que existe en un país como Colombia, para poder responder educativamente a sus necesidades y particularidades, es por ello que se hace necesario desarrollar una definición de la infancia que habita la ruralidad. El maestro Arias (2012) plantea que la infancia rural tiene unas particularidades específicas ya que “los niños y niñas del campo manejan un mundo de creencias y roles diferente a los de la ciudad. La motricidad gruesa está más desarrollada que la motricidad fina; esto implica un cambio evidente en la manera de acercarse al conocimiento” (Arias, 2012, p.67). Sin embargo la infancia no es la única población a la que atiende el maestro rural ya que la realidad de estas escuelas es que recurra población en extraedad también, o que se presente como necesidad educativa la alfabetización de adultos.

Por otra parte, haciendo una revisión de la literatura que se ha producido en torno a la educación rural se ha podido evidenciar que las propuestas planteadas (como el programa escuela nueva o postprimaria entre otros) nacen por la necesidad de brindar una educación que responda a las necesidades educativas y particularidades de la población rural, es decir,

de contextualizar. Por lo tanto, este ejercicio investigativo presenta la necesidad de contextualizar la educación en ambientes rurales haciendo visibles las características culturales, políticas y económicas de las poblaciones pensando en una forma de integrar el saber campesino a las aulas de clase como insumo para reconocer y valorar los saberes locales que poseen dichas poblaciones, sin que al entrar en la escuela ellos y ellas dejen de ser lo que son.

De este modo, este trabajo se sustenta en seis capítulos, el primero es la problemática en la cual se expone la necesidad de abordar este tema, siendo esto el resultado de una lectura del contexto en relación con las principales construcciones conceptuales en torno a la educación rural con autores esenciales en el desarrollo de este tema como Rodrigo Parra Sandoval.

En el segundo capítulo se encuentra la metodológica que se llevó a cabo en este trabajo siendo sustento de ella el enfoque cualitativo, además de presentar las técnicas de investigación abordadas para la recolección de información las cuales son: entrevista semiestructurada, grupos de discusión y matrices de análisis.

El tercer capítulo expone el marco conceptual que se denomina de esta manera entendiendo que alrededor de la educación rural no existe una teoría consolidada, en este capítulo se realiza como primera medida un *contexto histórico* de lo que han sido las propuestas gestadas para la educación rural analizando cómo se dan los procesos de contextualización en cada una de ellas. Seguido a ello, este capítulo plantea otras seis categorías de análisis que son: *nociones del concepto rural y sus implicaciones en la educación*; la cual busca analizar los acercamientos que se han hecho conceptualmente del término y su incidencia en la contextualización, *pertinencia de la educación rural aproximaciones al concepto de contextualización*; allí se plantea lo que se entiende por

contextualización para fines de este trabajo, *saberes locales y Occidentales: hacia una escuela rural como mediadora cultural*; aquí se pretende sustentar la re-significación que según esta investigación necesita la escuela para dar cabida a procesos de contextualización, *estándares curriculares*; donde se plantea su origen en relación al lugar que tienen en la escuela y también se cuestiona la pertinencia de los mismos en la educación rural, *formación de maestros rurales: un panorama de las especificidades en este campo*; desde aquí se plantean los aciertos y desaciertos que desde la academia y la práctica pedagógica se han desarrollado en pro de pensar un perfil definido y diferenciado de maestro rural y, la última se denomina *campesino: un panorama histórico y conceptual*; aquí se busca analizar las diferentes definiciones de campesino y su implicación en la educación.

Seguido a ello se encuentra el cuarto capítulo que se compone de los hallazgos que surgen en la recolección de información sistematizada en matrices de análisis. En el quinto capítulo se encuentra el análisis de la información relacionada con las categorías de análisis planteadas en el marco conceptual.

Y por último, se encuentran las conclusiones a las que ha llevado este ejercicio investigativo que se expresan en cuatro principios fundamentales para desarrollar los procesos de contextualización los cuales son: lugar del maestro en los procesos de contextualización; con el cual se plantea la función del maestro al contextualizar a la luz de las voces de los participantes de esta investigación, en relación a la revisión de la literatura abordada, currículo contextualizado: construcción o ajuste; aquí se plantean dos posiciones por un lado se brindan elementos para plantear un currículo que responda a las necesidades y particularidades de la población y por otro lado se plantean los elementos que permiten contextualizar un currículo existente, implicación del término campesino en los procesos de contextualización; esta es una de las principales reflexiones a las que lleva esta investigación puesto que permite identificar las particularidades de una población y la

posición del maestro frente a ello, finalmente se plantea el principio denominado: los procesos de lectura y escritura como posibilidad de integrar el conocimiento local; donde se recoge principalmente la prueba piloto llevada a cabo con los niños y niñas de la escuela rural el hato y sus voces para entender cuál debería ser el lugar de la contextualización en este escenario educativo.

1.PROBLEMÁTICA.

Haciendo una revisión de la literatura que se ha producido en torno a la educación rural, se ha podido evidenciar que una de las preocupaciones planteadas desde el discurso y propuestas de diferentes actores intervinientes en ella, ha sido problematizar la pertinencia de la educación para la población rural, con el fin de responder a las necesidades educativas y particularidades de la misma. Por lo tanto, se atribuye que históricamente la función social de la escuela rural ha sido transportar lo urbano a este contexto (Parra, 1996) de modo tal que “se logra visualizar ciertos cambios en los rasgos de la población campesina que se convierten en indicadores fehacientes de sustitución de los saberes tradicionales por

los modernos” (Núñez, 2004, p. 35), en este sentido la escuela ha enfatizado el reconocimiento de los saberes occidentales dejando de lado los saberes locales.

De este modo, hoy en día hay acuerdo dentro de los discursos y prácticas educativas y también por parte de agentes estatales sobre la necesidad de contextualizar los contenidos de la escuela y la escuela misma frente a las necesidades y particularidades de la población rural. Por lo tanto, valdría cuestionar ¿Quién dice qué es lo pertinente para las poblaciones rurales? y ¿quién dice cuáles son las necesidades y particularidades de las poblaciones? Aun así, estos criterios han estado a cargo de agentes externos al contexto rural tomando muchas veces como referencia procesos evaluativos que se han desarrollado por entidades como la UNESCO, promoviendo el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa Para América Latina y el Caribe (LLECE) (Perfetti, 2003) planteando instrumentos de evaluación para generar un panorama de la educación en los países de América Latina con el fin de dar orientaciones en el planteamiento de políticas educativas, midiendo la calidad desde la comparación urbano/rural¹. Otro agente externo que ha participado en los procesos de diagnóstico y desarrollo de programas para la educación rural es el Banco Mundial en los planteamientos, más específicamente en su evaluación y operación, del Programa Educación Rural (PER) financiando y aportando en la toma de decisiones en la orientación de este programa (Perfetti, 2003), (sin desconocer las propuestas desarrolladas desde el país como el programa escuela nueva que se ha promovido de manera contextualizada).

Es así que se plantea como problema para el presente trabajo el hecho de que algunas propuestas para la educación rural y el sistema educativo como tal, no se construyan desde y para el contexto en un diálogo entre los saberes locales y occidentales donde las voces de niños y niñas, padres y maestros se tengan en cuenta para dichos

¹ Ejemplo de ello son las concentraciones de educación rural que se plantean como necesidad desde los lineamientos generales de la misión de naciones unidas.

planteamientos, cayendo en un ejercicio homogenizante de la educación donde transportar lo urbano a lo rural es el principal objetivo de la escuela. En consecuencia, no se da una relación entre los códigos culturales de la escuela, sus contenidos y la comunidad, por lo cual se hace importante que dentro de ellos estén presentes los códigos culturales propios de una comunidad asegurando una educación pertinente.

Entre tanto, poco se ha desarrollado en torno a procesos que permitan vislumbrar un camino para contextualizar, donde la labor del maestro juega un papel importante. Razón por la cual esta investigación aborda este hecho como problema, de la educación en general, pero principalmente en ambientes rurales.

Lo anterior se puede fundamentar en el hecho de que el material de trabajo, por ejemplo cartillas y libros de texto, o los mismos estándares nacionales, están diseñados en su mayoría por agentes externos tanto a la comunidad como a la escuela por ejemplo: los estándares básicos de competencias fueron elaborados por el MEN y Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación)² pero poco se vislumbra la participación de la comunidad ni tampoco se hace un especificidad para la ruralidad y sus diversas realidades. Es por esto que concordamos con Henao (2014) en tanto menciona que dichos agentes externos tienen unos intereses políticos y económicos sobre la ruralidad puestos únicamente hacia la producción capital (entendiéndolo desde un sentido monetario) es decir, pensando la educación rural solamente en favor de mejorar la productividad económica de determinados sectores de la sociedad o de las multinacionales. En este sentido, las dinámicas que viven los niños y las niñas en cuanto a su forma de sustento familiar, su cultura, el traslado hacía la escuela y su realidad en general no son tenidos en cuenta dentro de los contenidos curriculares y la escuela, dejando a un lado el derecho que tienen los niños y niñas a la diversidad y también el reconocimiento de las diferentes

² Recuperado de: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Ciencias, Matemáticas y Ciudadanía.

realidades que afronta el campo Colombiano, por lo cual se hace necesario “la generación de valores sobre la convivencia en medio de la diferencia social como base de la vida democrática” (Parra, 1996, p. 321).

De igual manera, en los procesos de socialización de los niños y las niñas se genera un choque cultural (Parra,1996) dentro de su socialización primaria y secundaria, puesto que los niños y niñas llegan con una realidad a la escuela, dada en la familia, relacionándose con el medio y aprendiendo de él a partir de dicha realidad. Sin embargo, dentro de la educación rural al intentar transmitir las cosmovisiones que engloban los contextos urbanos, no se tienen en cuenta dichas realidades impidiendo que se encuentre un sentido dentro de los códigos culturales, en consecuencia: “tanto desde el punto de vista de la institución como de la formación, la escuela rural solo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro visto aquí como agente socializador son urbanos” (Parra, 1996, p.15). Esto según el autor, es un elemento que no permite garantizar una educación de calidad para estos sectores ya que se entiende solamente en un sentido de medición y, deja a un lado la eficiencia social³ que debe propiciar la calidad educativa.

Recogiendo lo anterior, se presenta la necesidad de abordar la contextualización como campo de estudio dentro del cual responder a las necesidades educativas y particularidades de la población campesina se vuelve un imperativo, por lo tanto, la pregunta que orienta el presente trabajo de investigación es:

¿QUÉ SE ENTIENDE POR CONTEXTUALIZAR LA EDUCACIÓN DESDE EL CAMPO CONCEPTUAL Y LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA RURAL EL HATO?

³ Parra Sandoval (1996) define este concepto como un conjunto de capacidades (reflexión, creatividad, participación activa) que debe desarrollar la educación en los sujetos para empoderarlos de su realidad.

OBJETIVO GENERAL

- Establecer la forma en que se comprende la contextualización educativa en la escuela rural el Hato, tomando como referente los desarrollos conceptuales y modelos en relación a la educación rural, para llevar a cabo procesos contextualizados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconstruir un contexto histórico de los modelos y programas para la educación rural, que permita identificar el lugar de la contextualización en las diferentes propuestas.
- Revisar la literatura que se ha construido en torno a la educación rural, identificando el panorama general respecto al papel de la contextualización en ella, para interpretar la experiencia de la escuela rural el Hato.
- Retomar los aportes conceptuales y la experiencia de la escuela rural el Hato, para proponer unos principios a tener en cuenta al momento de plantear procesos de contextualización en la educación rural.
- Recoger las voces de maestros, padres, niños y niñas de la escuela rural el Hato, para identificar como se entiende la contextualización en este escenario educativo.

2. METODOLOGÍA.

Este trabajo se define como monografía entendiendo que en los parámetros del programa de Licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, se comprende como la problematización y reflexión de un campo conceptual, en este caso la contextualización, “sin desconocer las fuentes primarias, como los sujetos que pueden aportar información a la investigación” (González y Rincón, 2008, p11.). Dichas fuentes primarias en este trabajo fueron: maestros, padres, niños y niñas de la escuela rural el Hato, comprendiendo que una educación contextualizada no puede darse ni analizarse sin la participación de todos ellos.

Por otra parte, este capítulo plantea el enfoque desde el cual se desarrolla este trabajo, así como la forma de análisis prevista. Entendiendo que el propósito de este estudio es comprender, analizar y desarrollar procedimientos de contextualización; este

trabajo adoptará el enfoque cualitativo soportado desde las técnicas de grupos focales y matrices de análisis ya que estas herramientas permiten la comprensión holística de la realidad.

2.1 ENFOQUE CUALITATIVO

Este enfoque se hace pertinente y sustenta este ejercicio investigativo, puesto que permite la comprensión e interpretación de la realidad a partir del estudio de las relaciones sociales e históricas que se dan en una comunidad desde la recolección de información, que es retomada desde las voces de quienes viven en los territorios Herrera (2008). Este proceso se ha llevado a cabo en cinco fases, que se desarrollan en el presente trabajo de la siguiente manera: definición del problema, diseño del trabajo, recolección de datos, análisis de los datos e informe y validación de la información. Además, este enfoque se caracteriza por ser inductivo y no interpretar la realidad desde un solo paradigma, puesto que se propone estudiar la realidad en su modo natural.

Entendiendo lo anterior, este enfoque se adopta en el presente estudio al permitir una interpretación de la realidad para reconocer la visión que tienen las fuentes primarias con respecto a la contextualización. Todo esto desde la comprensión de los fenómenos y relaciones sociales, dando un valor importante a la cultura dentro de los procesos que se desarrollan en la escuela, favoreciendo así el diálogo entre saberes que pretende profundizar el presente ejercicio investigativo. Otra razón por la cual se adopta este enfoque; es porque permite al investigador interactuar directamente con la comunidad sin alterar la realidad de los sujetos, lo que posibilita que se recojan las necesidades educativas y particularidades de una población para plantear los elementos adecuados en respuesta a ello.

Las fases que comprenden este ejercicio investigativo son las siguientes:

2.1.1 La definición del problema: que emerge principalmente de la lectura del contexto que se llevó a cabo a través de salidas de campo que se dieron en espacios rurales (Cauca, Boyacá, Antioquia, Caldas, Cundinamarca), y los espacios académicos brindados en nuestro proceso de formación. También es el resultado de un ejercicio de revisión conceptual frente a la educación rural, (esto se desarrolló desde el año 2015 - 2016).

2.1.2 Diseño del trabajo: se consolidó entre las autoras del trabajo y quien acompañó este proceso, determinando la siguiente ruta: revisión de la literatura identificando cómo y qué se entiende por contextualización desde el campo conceptual tomando como referente el concepto de campesino, formación de maestro, entre otros que se abordan en el marco conceptual. De acuerdo a los hallazgos del proceso anterior, se recurren a las fuentes primarias (maestros, padres, niños y niñas) para analizar una escuela rural específica en relación a la visión y aplicación de la contextualización (este proceso comprendió finales del año 2016 e inicio del 2017).

2.1.3 Recolección de datos: ésta se realizó a través de herramientas como entrevista semiestructurada y grupos focales. La primera en mención sólo se aplicó a maestros puesto que eran ya un grupo consolidado entonces se buscó encontrar los puntos de tensión para plantear la discusión en los grupos focales indagando sobre: experiencia como maestro, conocimientos locales, educación rural y modelos flexibles. Los grupos de discusión se llevaron a cabo desde categorías como: caracterización de la población ¿campesinos o no?, adaptación del currículo a las necesidades de la población flotante, papel del maestro frente a las problemáticas de la educación rural, pruebas saber en el contexto rural ¿importantes o pertinentes?. Con padres se desarrollaron teniendo en cuenta categorías como: necesidades

educativas, particularidades de la población y función de la escuela (este proceso se realizó a inicios del 2017).

2.1.4 Análisis de los datos e informe: para esta fase se toma como herramienta la matriz de análisis ya que permite evidenciar lo sustancial de cada aplicación de las herramientas investigativas desarrolladas. Una vez hecho lo anterior, el análisis consistió en interpretar las posturas de los participantes con un cuerpo conceptual previamente construido, y que se presenta en el Marco Conceptual (esta fase se desarrolló a mediados del año en curso).

2.1.5 validación de la información: los resultados de este estudio se aterrizan en la construcción de cuatro principios que se presentan como base para abordar la contextualización en ambientes rurales. A saber: lugar del maestro en los procesos de contextualización, currículo contextualizado: ¿construcción o ajuste?, implicaciones del campesinado como referente en los procesos de contextualización. Para finalizar, se expone la experiencia piloto que se llevó a cabo con los niños y niñas de la escuela rural el Hato para conocer sus necesidades educativas y particularidades, no pretendiendo ser una propuesta pedagógica sino como insumo para relacionar los hallazgos del trabajo con la práctica, y fortalecer de manera pertinente los principios anteriormente mencionados (esto se llevó a cabo durante septiembre y agosto del 2017).

2.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista es entendida como un proceso de comunicación que se desarrolla entre el investigador y el entrevistado, persigue un objetivo determinado y es expresado a través de temas específicos. Dentro de los tipos de entrevista se encuentra la entrevista semiestructurada, que responde a la preparación de un guión temático con preguntas abiertas y permite un diálogo fluido y natural, lo que posibilita al entrevistado expresar sus perspectivas y posiciones frente a un determinado tema. Se retoma en este trabajo al

permitir interpretar la realidad desde las voces de la población, y es pertinente a los objetivos de este estudio teniendo en cuenta que no se trata de desarrollar un cuestionario, sino que se orienta por los temas fijados en el guión.

Esta técnica fue desarrollada en el presente ejercicio de investigación, con el fin de profundizar en la experiencia y las concepciones que como maestros han construido los participantes en relación a los procesos de contextualización en la educación rural. Conviene decir que fue realizada a cinco maestros de la Escuela Rural el Salitre sede el Hato.

2.3 GRUPOS DE DISCUSIÓN

Esta técnica se abordó puesto que permite la discusión de un tema visto desde diferentes perspectivas y abordado por parte de un grupo de personas específicas. Consta de un moderador o entrevistador que conduce la discusión, y un grupo entre seis y diez personas. Para esta técnica aconseja que esas personas no constituyan de antemano un grupo como tal.

El desarrollo de esta técnica se debe dar dentro de un ambiente tranquilo e informal que produzca una conversación fluida y natural, y entendiendo al lenguaje como una construcción social, los grupos de discusión responden a ello puesto que permiten el desarrollo de una conversación que responde a una perspectiva social, que no se da de igual manera en una entrevista individual. Para lo anterior, es necesaria la problematización de una realidad, más que el planteamiento de cuestionamientos.

Los participantes de los grupos de discusión desarrollados en el presente trabajo se seleccionan teniendo como criterio la intervención de los mismos en la educación rural. Por esta razón se decide plantear una adaptación a esta técnica considerando que los participantes (maestros) se conocen entre sí lo cual se presenta como un rasgo inevitable para el presente caso. A pesar de ello los participantes siguen cumpliendo con las reglas

básicas para abordar esta técnica referidas a que los participantes deben ser semejantes entre sí en aspectos como: estrato, ocupación, entre otros.

Para fines del presente trabajo, uno de los objetivos principales por los cuales se aborda esta técnica hace referencia a “recoger información cualitativa sobre percepciones, motivaciones, opiniones, actitudes” (Gutiérrez, 2010, p.4) por parte de los maestros y padres de familia respecto a los procesos de contextualización en la escuela rural el Hato. Con los maestros se aborda principalmente con el objetivo de reconocer que comprenden por contextualización, y cómo se materializa en la práctica pedagógica de cada uno, entendiendo que es él quien desarrolla el hecho educativo partiendo de su interpretación del currículo y del mundo en general.

Por otro lado, con los padres de familia se retoma esta técnica con el objetivo de identificar las necesidades educativas y particularidades que caracterizan la población de la vereda el Hato, para revisar el papel de la contextualización desde la visión de ellos y ellas, y plantear de manera pertinente los principios que permitan contextualizar la escuela.

Finalmente, es importante tener presente que para abordar esta técnica se debe tener claro el objetivo por el cual se va llevar a cabo, es decir, qué es lo que se espera conocer a partir de la experiencia del grupo de discusión que en el caso de esta investigación ha sido: conocer las necesidades educativas y particularidades de la población de la vereda el Hato, identificar la función de la escuela en este lugar en relación a la contextualización, reconocer cómo entiende el maestro la contextualización y qué propuestas promueve desde su práctica para desarrollar este proceso.

2.4 MATRIZ DE ANÁLISIS

La matriz de investigación es una herramienta que tiene como finalidad mostrar de manera resumida los hallazgos sustanciales del estudio, para que a ojos del lector sea mucho más fácil apreciarlos de manera diferenciada.

Para el presente trabajo las matrices cumplen el objetivo de mostrar de manera puntual los resultados de las entrevistas y grupos focales desarrollados, haciendo una síntesis de lo sustancial y más pertinente a los fines de este estudio de las preguntas y problematizaciones realizada’.

Este proceso se lleva a cabo en dos momentos: la primera fue de registro donde se retomaron las grabaciones de los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas con miras a identificar las respuestas que dieron los participantes, retomando lo esencial de las mismas y lo que más aporta a los objetivos de cada aspecto de discusión.

2.4.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADAS

Para desarrollar esta entrevista se propone identificar los puntos de tensión o coyuntura desde el discurso de los maestros frente a la contextualización en la escuela rural el Hato, tomando como punto de partida su experiencia en ambientes rurales, además de identificar la visión que tienen de la educación en estos escenarios y cómo ello repercute en su práctica pedagógica. En este sentido, se entiende que para contextualizar la educación es importante el conocimiento que el maestro posee de la comunidad por lo cual se profundizará en este aspecto. De otra parte, reconociendo que para la educación rural existen modelos que cuentan con especificidades para atender las necesidades educativas y particularidades de esta población, se indagará si los maestros los conocen o han implementado. A continuación, se presentan los hallazgos de este ejercicio:

(Revisar anexo A)

	Experiencia como maestro (pretende retomar los datos básicos, la experiencia y formación del maestro).	Conocimientos locales (establecer cuál es la relación maestro-comunidad).	Educación rural (indagar sobre la visión o posición que tiene y ha tenido el maestro frente a la educación rural).	Modos Flexibles (se propone indagar sobre la aplicación y conocimiento de los mismos).
Entravistado 1.	Graduada como Licenciada en educación infantil, desarrollando su labor cuatro años en lo urbano y tres en lo rural. En su formación académica no hay un enfoque que le brinde herramientas para desempeñarse en lo rural. Sin embargo, su experiencia le permite establecer un paralelo entre ambos escenarios	En la caracterización que realiza de la comunidad, se destaca una participación activa y autónoma por parte de las familias, en el sentido de organizarse sin ayuda de la maestra para llevar a cabo acciones concretas, definiéndole	El discurso de la maestra frente a la educación rural enfatiza en garantizar la equidad entre el escenario rural y urbano, tomando como referencia las dinámicas que viven los niños y las niñas para integrarlas en la cotidianidad del aula. Sin embargo, metodológicamente no plantea	La referencia, pero no los conoce a profundidad ni los aplica.

	educativos.	<p>como una población con distintos campos de trabajo. Además, se refiere a costumbres, pero al exponerlas hace referencia a las dinámicas que viven los niños y niñas en su cotidianidad como la distancia de la casa en la escuela. En cuanto a la relación con los padres, la maestra plantea que se da en la medida en que el maestro promueve espacios para la resolución de</p>	<p>especificidades para el escenario rural.</p>	
--	-------------	---	---	--

		problemas materiales y sociales.		
Entr evistado 2.	Titulado como normalista y Licenciado en Administración Educativa. Ha desempeñado su labor pedagógica 39 años en escenarios rurales. Es la experiencia la que le permite contextualizar su labor, resaltando el fin último de esta en el escenario rural los valores.	La define como una comunidad difícil al responder a la categoría de población flotante, además plantea una participación pasiva por parte de la comunidad en los procesos de enseñanza de los niños y niñas. Su relación con la comunidad se da en términos escolares.	El maestro se centra en definir la educación rural desde la baja calidad, y atribuye esto como responsabilidad del gobierno, por la precaria capacitación y apoyo a los maestros. Además, resalta la necesidad de formar a los padres en pautas de crianza.	Los relaciona con las capacitaciones que brinda el gobierno.
Entr evistado 3.	Pendiente formación académica. Es su formación en la	Posee un conocimiento generacional de la comunidad	La maestra parte de definir la ruralidad en relación a	Entien de los modelos flexibles

	<p>práctica (aproximadamente 32 años) tanto en lo rural como en lo urbano, lo que le ha permitido sensibilizarse para intentar responder a las necesidades de la población.</p>	<p>por lo cual plante que son muy pocos los nativos, y a partir de los cambios históricos la define como una población no campesina, sino con características más urbanas que rurales. Define que la relación con la comunidad se da de manera dialógica en la resolución de problemas.</p>	<p>procesos agrícolas. Sin embargo, plantea que la educación en este escenario educativo no debe tener especificidades, y debe ser la misma que se imparte en lo urbano para asegurar la equidad social. Sin embargo, en su currículo oculto, metodología y socialización con los niños y niñas, responde a las necesidades de la población rural.</p>	<p>como el hecho de relacionar los conocimientos previos para integrar lo conocido por los niños con el currículo oficial. Pero no tiene conocimiento de un modelo específico.</p>
<p>Entravistado 4.</p>	<p>Su formación tanto escolar como académica se da en escenarios rurales. No se presentan especificidades en</p>	<p>La maestra define la población como personas que se destacan por poseer valores, además</p>	<p>Para ella, en la educación rural especialmente, se hace relevante el papel del maestro para brindar una</p>	<p>No tiene conocimiento sobre los modelos.</p>

	<p>su formación rural, sin embargo, su formación en la práctica (aproximadamente 25 años) permite caracterizar los escenarios rurales para abordar su labor como maestra.</p>	<p>de ser sujetos activos en la resolución de problemas que se enfrentan en la escuela y tienen buena recepción a las observaciones que se les hacen frente a la formación de sus hijos. Su relación con la comunidad se define en situaciones que requieran mejorar tanto las instalaciones de la escuela como los procesos de formación, de los niños, definitiva, la define como una relación familiar que se da en un</p>	<p>educación de calidad, aludiendo a que el maestro rural tiene mayor compromiso con su labor que un maestro de la ciudad. También plantea que lo que enseña tiene repercusión en la vida de los niños y niñas puesto que es la base para su formación universitaria.</p>	
--	---	---	---	--

		ambiente de amistad y compañerismo.		
Entr evistado 5.	Titulada como Licenciada en educación básica con promoción en la comunidad y énfasis en matemática. Su formación práctica se vio enriquecida desde el trabajo en la escuela unitaria.	La maestra define la comunidad como una población muy variada, una parte estando muy comprometida con los procesos educativos de sus hijos y otra parte ausente. En cuanto a la relación de la maestra con la población se da en términos escolares.	La educación vista por esta maestra, es el medio por el cual se asegura la equidad y calidad entre la educación rural y urbana.	Reconoce que favorecen los procesos de escuela unitaria, pero nunca los ha aplicado.

2.4.2 GRUPOS DE DISCUSIÓN MAESTROS

Desde los hallazgos expuestos anteriormente, se evidencian unos puntos de tensión puntuales (que se exponen en la parte superior de la matriz), por lo que se ponen sobre la mesa las posturas de cada maestro para discutir las colectivamente y, relacionarlas con la realidad de los niños y las niñas, con la finalidad de identificar cuál es el lugar de la escuela y el maestro frente a dichas realidades.

Fecha de realización: 1 y 2 de junio de 2017.

(Revisar anexo B)

<p>1. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ¿CAMPESES O NO?</p>	<p>2. ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LAS NECESIDADES DE LA POBLACIÓN FLOTANTE</p>	<p>3. PAPEL DEL MAESTRO FRENTE A LAS PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN RURAL.</p>	<p>4. PRUEBAS SABER EN EL CONTEXTO RURAL ¿IMPORTANTES O PERTINENTES?</p>
<p>(Profundizar en este aparte con miras a analizar cómo dicha concepción repercute en la práctica educativa).</p>	<p>(Reconocer cómo desde el aula se responde a esta condición lo cual se aborda para analizar cómo se contextualiza el currículo a las realidades de los sujetos).</p>	<p>(Reflexionar ante este panorama cuál es la postura que asumen los maestros).</p>	<p>(Poner en discusión cuál es la función que debe desempeñar un maestro teniendo en cuenta las realidades que viven los niños y niñas de la vereda el Hato).</p>

<p>Inician la discusión definiendo al campesino desde su labor económica, por lo cual el campesino es visto desde su trabajo con la tierra, por esta razón de entrada dijeron que en el Hato no hay campesinos, sin embargo, en el desarrollo de la discusión a partir de ver que algunos niños y niñas se identifican como campesinos, se empieza a establecer características del niño rural y del niño urbano lo que lleva a la conclusión de que en la vereda todavía existe población campesina definiéndola desde patrones no solamente de trabajo con la tierra, sino culturales. La</p>	<p>Los maestros plantean que no hay desde el currículo una respuesta para ello, pero consideran que es importante responder a las necesidades de la población flotante desde una prueba de admisión que se realice desde la administración de la escuela para saber a qué curso está preparado el niño o niñas para ingresar a la escuela. También plantean que son ellos quienes “adelantan” a los niños que llegan, partiendo de una prueba que elaboran con las materias básicas (matemáticas, español, sociales y naturales) teniendo como base los estándares curriculares.</p>	<p>Esta categoría la ponen en diálogo con la recursividad y creatividad del maestro, pero también como responsabilidad del estado enfatizando su participación especialmente en el aporte de tecnología.</p>	<p>Frente a esta categoría ellos aluden que las pruebas saber son pertinentes puesto que sirven para medir y motivar a los niños y niñas porque se esfuerzan más para llegar a los primeros puestos, aquí la comparación también es un elemento para la motivación de los niños y niñas.</p> <p>Consideran las pruebas como apoyo pedagógico que ha mejorado la educación en esta escuela.</p> <p>Otro elemento que nace en esta categoría es</p>
---	--	--	---

<p>concepción de campesino está ligada a una herencia cultural, sin embargo, no se les da un reconocimiento como sujetos de saber.</p>	<p>Entienden la integración de conocimientos locales como indagaciones que debe hacer el niño para traer a clase, además reconocen que esa integración se puede dar, pero no saben cómo desarrollarla.</p> <p>Al hablar de un sistema educativo flexible, algunos lo relacionan con la entrega de material didáctico y tecnología, y otros con la autonomía que tienen en las clases.</p>		<p>el hecho de que los maestros quisieran que los niños y niñas se quedaran en su territorio para llevar a la población al progreso a través de profesiones como ingeniería, veterinaria, arquitectura, pero no quedándose de modo tal que se dé un reconocimiento a su cultura campesina.</p>
--	---	--	--

2.3 GRUPOS DE DISCUSIÓN PADRES.

Reconociendo que para la contextualización se hace necesario identificar las necesidades y particularidades de la población, este grupo de discusión tiene como objetivo establecer desde las voces de los padres cuáles son dichas particularidades y necesidades

educativas, y según la visión de ellos y ellas cuál es la función de la escuela en ese contexto.

Realizado mayo 26 de 2017.

<p style="text-align: center;">1. NECESIDADES.</p> <p style="text-align: center;">(En éste aparte se busca identificar cuáles son las necesidades educativas según los padres de familia).</p>	<p style="text-align: center;">2. PARTICULARIDADES DE LA POBLACIÓN.</p> <p style="text-align: center;">(Aquí se busca reconocer lo que caracteriza a la población rural el Hato a nivel político, económico y social).</p>	<p style="text-align: center;">3. FUNCIÓN DE LA ESCUELA.</p> <p style="text-align: center;">(Teniendo en cuenta que los padres también han estudiado en ésta escuela, se busca reconocer cómo la escuela aportó o ha aportado a sus proyectos de vida).</p>
<p>Una de las problemáticas sociales que se identifican es la contaminación vista principalmente en el río y las basuras afectando las dinámicas de la población. También los padres plantean el hecho de que haya llegado gente de la ciudad a la vereda como la</p>	<p>La fuente económica de la población de la vereda el Hato es la construcción y el transporte principalmente de material en camiones. El trabajo tiene como propósito para asegurar un futuro mejor para sus hijos e hijas, siendo este una fuente fundamental de progreso.</p>	<p>Esta función está ligada a una idea de progreso donde la escuela es el vehículo principal para ello, por lo cual los padres consideran que el hecho de que sus hijos asistan allí juega un papel fundamental en tanto les asegura un futuro académico exitoso.</p>

<p>causa a las problemáticas anteriormente mencionadas.</p> <p>Por otro lado, el hecho de perder la cultura de la agricultura se considera un problema en tanto afecta la identidad de ellos y ellas y su economía. Por lo tanto, se puede decir que una necesidad que encuentran es el hecho del abandono del campo por la ausencia de la juventud. Otra de las necesidades que se hicieron evidentes hace referencia al hecho de volver a cultivar no sólo por el sustento económico sino por volver a sus raíces.</p> <p>Otro factor que expresan los padres como problemática hace referencia a la inseguridad que antes no se veía, motivo por el cual ya no se admite la presencia de los padres</p>	<p>Una particularidad que se hace importante es la de la forma de organización de la comunidad la cual se representa en una junta de acción comunal, que al igual que la cultura de la agricultura, se ha transformado pues los padres dicen no sentirse representados como antes.</p> <p>Otra particularidad es la alta migración de los habitantes nativos de la vereda para diferentes partes del país buscando mejores oportunidades de trabajo, no obstante, los que se mantienen en la vereda afirman tener un vínculo afectivo y de agradecimiento con el territorio razón por la cual no la abandonarían.</p> <p>Por otro lado, los</p>	<p>Los padres identifican un cambio en el método de enseñanza por parte de los maestros asegurando que antes eran más estrictos, sin embargo, afirman que hay maestros que se mantienen en su postura tradicional provocando el poco interés de los niños y niñas por ir a la escuela. En este sentido, reconocen que el papel del maestro es fundamental para asegurar una educación pertinente afirmando que el cambio de la educación está en cómo el maestro se actualice y tenga interés por transformar sus métodos pedagógicos.</p> <p>Además, los padres también hacen una observación positiva frente a los cambios que se han realizado en los contenidos</p>
--	---	---

<p>dentro de la escuela sin permiso de la coordinación rompiendo con dinámicas como llevar los niños y niñas al salón y participar en los descansos e interactuar dentro de la escuela con otros padres; por lo tanto, se puede decir que la urbanización latente que se ve en la vereda ha traído consigo las problemáticas de la ciudad.</p>	<p>padres afirman que se ha evidenciado un cambio en las pautas de crianza asegurando que ya no se les puede exigir tanto a sus hijos puesto que entidades gubernamentales interfieren en estas pautas de crianza haciendo que hechos como ayudar en la casa, como lo hacían ellos, no sean posibles. Por lo cual, se puede evidenciar que la urbanización de lo rural se ha tornado con fuerza en la vereda.</p>	<p>curriculares buscando responder a las nuevas generaciones y afirman que lo que les enseñaron los maestros les ha servido en sus vidas, sin embargo, se reconoce que la escuela no ha integrado el saber campesino en los procesos de enseñanza aprendizaje.</p>
--	---	--

MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo presenta la revisión de la literatura que se llevó a cabo, y se organiza en seis apartados que se proponen en relación al análisis que plantea el presente trabajo recogiendo diferentes aspectos que inciden en la contextualización dentro de la educación

rural, además se abordan las definiciones conceptuales de conceptos claves como lo son: educación rural, saber local y saber occidental. Estos apartados se desarrollan de la siguiente manera: *Educación Rural*: esta categoría se analiza desde dos aspectos: por un lado *La contextualización en las propuestas y programas de educación rural: un recuento histórico*: en este apartado se expone un contexto histórico que buscó identificar cómo se entiende y se aborda la contextualización en cada programa. Y por otro lado, el *Concepto rural y sus implicaciones en la educación*: donde se buscó conceptualizar el término rural a la luz de visibilizar su incidencia dentro del horizonte de sentido que determina la educación en estos sectores. *Pertinencia de la Educación rural, aproximaciones al concepto de contextualización*: allí se problematiza la pertinencia que tiene los contenidos que imparte la escuela en relación a las necesidades y particularidades de la población, y desde allí se define la contextualización. *Diálogo de saberes locales y occidentales*: aquí se define conceptualmente cada uno de los saberes en mención y se presentan los elementos que permiten una posible relación entre ellos. Y finalmente, *Estándares Curriculares*:

en este apartado se presenta el surgimiento de éstos enfatizando que no se ha tenido una especificidad para los ambientes rurales.

3.1 EDUCACIÓN RURAL

La educación rural ha sido objeto de discusión desde diferentes sectores políticos, sociales y educativos desde los cuales se han establecido algunas conceptualizaciones que permiten analizar la relación entre la educación rural y contextualización. Por lo tanto, se hace indispensable para el presente apartado retomar, dentro de un marco histórico, algunas de las propuestas que se han gestado desde diferentes estamentos (como la universidad de Pamplona, universidad de Oriente, ACPO, entre otros) para la educación rural y cuyos planteamientos se relacionan con la necesidad de una educación pertinente que responda a

las dinámicas de la población y su relación con el territorio. Esto se retoma con el fin de analizar y reflexionar la manera como han emergido los procesos de contextualización dentro de la educación rural. De la misma manera, se abordan algunas discusiones en torno a la función social de la escuela rural para analizar y cuestionar cuál ha sido el proceso de contextualización dado desde dicha función. Para este fin, se pondrán en diálogo los trabajos de los sociólogos Rodrigo Parra Sandoval (1996) y Daniel Lozano Flórez (2012).

3.1.1 LA CONTEXTUALIZACIÓN EN LAS PROPUESTAS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN RURAL: UN RECUENTO HISTÓRICO.

Este aparte inicia desarrollando un recorrido histórico de las propuestas que han planteado, o plantean, alternativas de educación para la población campesina. Con esto se busca identificar los modelos que apuestan por una educación que responda a las necesidades y particularidades de la población, con el fin de analizar el horizonte de sentido que sustenta los procesos de contextualización en ellos. Por lo anterior, se presentan a continuación las siguientes periodizaciones:

(1973) Concentraciones de desarrollo rural: este modelo educativo se estableció en Colombia mediante el Decreto 708 en abril de 1973, definiéndose como un mecanismo operativo que está inspirado en los núcleos escolares implementados en Perú y Bolivia en el año 1945. Sus antecedentes datan del plan nacional de “Desarrollo Económico y Social” llevado a cabo entre 1971 y 1974, donde se establece la necesidad de que la escolarización responda a la formación para la fuerza de trabajo. Lo anterior, orientado por los lineamientos generales de la Misión de Naciones Unidas donde se planteó la necesidad de ofrecer desde la primaria y secundaria la educación necesaria para la formación técnica del trabajo. Toledo, Niño y Otros (1978) establecen que uno de los propósitos de este modelo educativo pretendió dar solución a las necesidades de salud, nutrición, desarrollo

agropecuario, recreación y organización de la comunidad, mediante la integración de los menesteres de la población con el desarrollo nacional.

Lo anterior se operacionaliza mediante dos estamentos: la sede central de servicios y la sede de servicios educativos. La primera, se ocupa de la cooperación entre las instituciones educativas locales en relación con la participación de la comunidad estructurada de acuerdo a la recomendación de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) en el documento “Hacia el pleno empleo”⁴ en el año 1970; la segunda se encarga de garantizar la obligatoriedad de la educación básica primaria a nueve años para los sectores rurales. Esto emerge como respuesta a la situación de baja oferta que el sistema educativo presentaba, en el cual se establecía la obligatoriedad únicamente para la primaria, es decir, de primero a quinto grado. Toledo, Niño & otros (1978), aseguran que, con la llegada de las concentraciones rurales, se propone la sustitución del sistema de educación tradicional por el sistema nuclear, con el cual se proyectaron los nuevos contenidos curriculares y se propuso atender las escuelas aisladas o dispersas que se encontraban en ese momento en los sectores rurales.

Posteriormente, la sede central se convirtió en la unidad responsable o encargada de la dirección general, y el lugar donde los estudiantes que cursan de sexto a noveno grado reciben sus clases fundamentados en programas orientados a la formación ocupacional, es decir, enfocados en la enseñanza agrícola. Por otro lado, la llegada de las concentraciones rurales también trajo consigo las escuelas satélites, dirigidas a veredas y corregimientos con el fin de brindar a la población educación primaria, sin embargo, para acceder a esta modalidad la vereda o corregimiento debía contar con un límite mínimo de densidad poblacional.

⁴ Este documento expone una serie de criterios que plantean lo que Colombia debe hacer para superar los problemas de empleo, partiendo de un análisis del mismo.

Los cambios anteriormente expuestos dan cuenta de unos procesos que pretenden conseguir la modernización a través de la educación, donde la contextualización se presenta como medio para alcanzar este fin, según criterios o recomendaciones planteadas por agentes externos al contexto, por ejemplo la OIT, que identifica en los escenarios rurales la necesidad de una formación técnica-agrícola dejando de lado las necesidades que la misma población reconoce de sus territorios, reduciendo la posibilidad de participación amplia en los procesos por mejorar la educación.

Se puede decir que desde las Concentraciones de Desarrollo Rural se establece la tecnificación del campo como elemento para contextualizar la educación, es decir, se atribuye desde este modelo que la formación que necesita la población rural para responder a sus necesidades y brindar una educación contextualizada, hace referencia a enseñar técnicas y métodos que permitan a los sujetos tener conocimientos para mejorar la producción económica, en otras palabras; “la técnica moderna destinada a prepararlos para su futura labor como trabajadores agrícolas o como artesanos rurales.” (Toledo, Niño & otros, 1978, p.2). De esta manera se presenta la contextualización como un proceso que permite fortalecer la productividad del campo, respondiendo al plan de desarrollo nacional que busca la equidad mediante el fortalecimiento del sistema económico del país. La contextualización en este modelo busca responder a criterios foráneos y generales y emerge desde criterios que no recogen las voces de la población campesina.

- **(1975) Programa Escuela Nueva (PEN):** nace en—la Universidad de Pamplona (Norte de Santander). Este programa está basado en principios de aprendizaje activo con la intención de atender a las características sociales y culturales del contexto,

referidas a la atención de población flotante,⁵ a través de un currículo adaptable que se ajustara a los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas, promoviendo, además, una relación de cercanía entre la escuela y la comunidad.

Tiene cuatro componentes: gobierno escolar, guías de trabajo, capacitación de maestros y administrativo. El gobierno escolar tiene como propósito desarrollar en los y las estudiantes valores democráticos, solidarios y de cooperación bajo la estructura de presidente y vicepresidente que son elegidos por la misma comunidad estudiantil mediante la presentación de las propuestas de los candidatos. Las guías de aprendizaje son unidades que reemplazan los grados de escolaridad, lo cual facilita la permanencia en el sistema educativo de los niños y niñas rurales en el sentido que el ascenso de grado no se limita por la presencia en la escuela, sino por la cantidad de actividades resueltas. Estas guías se establecen desde el trabajo individual y colectivo que es complementando con rincones de trabajo y la biblioteca escolar.

Uno de los aspectos fundamentales que rescatamos de este modelo pedagógico para la reflexión del presente trabajo, es el cambio en el papel del maestro. Inicialmente era el encargado del diseño del material lo cual se presenta como una posibilidad para contextualizar, pero debido a la carga de trabajo que ello representó en la expansión del programa (Villar, 2010) el diseño del material pasó a manos de maestros universitarios y seguidamente, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), enfocando la formación hacia una visión producción laboral. Desde la perspectiva del antropólogo Jorge Villar, podemos decir que el programa escuela nueva ha tenido dos momentos de implementación: uno dirigido al diseño de estrategias pedagógicas y otro a implementarlas; en este sentido el maestro pasa de ser productor a adaptador de guías.

⁵ Este término se adjudica a las familias que por sus dinámicas de trabajo se encuentran en constante cambio de residencia.

Desde este modelo, la contextualización es vista como un proceso que busca responder a las necesidades reales de la población en relación con sus características sociales, económicas y culturales a través de estrategias pedagógicas (como las guías de autoaprendizaje que en un principio se elaboraban por los maestros) que buscan acomodarse a las realidades y dinámicas de la población rural. Para ello, el conocimiento que el maestro posee de la comunidad se incorpora en el diseño del material de trabajo, fortaleciendo los procesos de enseñanza en relación con la vida cotidiana de los niños y niñas, tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje, siendo los conocimientos previos un aporte fundamental para la contextualización.

Este programa establece el diálogo de saberes occidentales y locales (Núñez, 2012) que se pretende desarrollar en el presente trabajo. Este hecho queda en evidencia al observar las guías de autoaprendizaje compuestas por contenidos curriculares globales que con la participación del maestro en el diseño de las mismas (como se daba al inicio del programa), se logra recoger los conocimientos locales de la población, no como algo constituido sino como la posibilidad de ser construido en la relación maestro-comunidad- niños y niñas. Por lo que se puede aludir que la contextualización desde el PEN es un proceso progresivo y constante siempre y cuando su aplicación este en términos de “adaptación y no de implementación”.⁶

- **(1997) Servicio de Educación Rural (SER):** es un modelo educativo dirigido a básica primaria, secundaria y media para jóvenes y adultos en el sector rural

⁶ Al respecto, Rodrigo Villar en su texto: El programa Escuela Nueva en Colombia, plantea dos fases del programa escuela nueva que tienen incidencia en la labor del maestro, por un lado, podría ser el adaptador del programa, y por otro, el maestro implementa el programa.

campesino que no han cursado ningún grado de escolaridad. Fue desarrollado por la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia) con un enfoque de pertinencia curricular y desarrollo rural asegurando una educación de calidad. Se enfatiza en la investigación comunitaria, teniendo como referente cuatro áreas: educación, trabajo y producción; construcción de comunidades educadoras, diálogo de saberes y pedagogía del texto. Es así como se parte de la realidad de los sujetos que componen las comunidades y de las potencialidades que tienen para que de esta manera se logren generar los materiales educativos con los que se busca la mediación pedagógica, teniendo en cuenta los saberes de la comunidad, en particular con un enfoque interdisciplinar y así mismo el desarrollo humano, personal y social desde perspectivas productivas, culturales, lúdicas, estéticas, científicas y tecnológicas.

Uno de sus principios básicos es asegurar la educación de calidad desde los procesos de educación formal, no formal e informal partiendo del sentido de pertinencia de la educación para la población rural, sentido que está ligado a responder a las necesidades de dicha población mediante la realización de proyectos productivos, comunitarios y artísticos, teniendo como ejes de formación: “La ciudadanía, la convivencia y democracia, la calidad en los aprendizajes, la valoración y validación del saber popular.” (MEN, 2006, p.32). Además, este modelo se caracteriza por elaborar el material pedagógico con los aportes de la comunidad, en el desarrollo de ciclos según la modalidad: educación básica comunitaria y educación media. En la educación básica comunitaria se presenta una integración entre los currículos formales y la historia de la comunidad; esta relación se entiende como el desarrollo integral del ser humano, y se materializa a través de proyectos pedagógicos comunitarios. La educación media tiene como objetivo fortalecer la formación teórica y práctica dentro de la relación educación-trabajo.

En este sentido se puede entender la contextualización desde este modelo como la posibilidad que tiene la comunidad de fortalecer su identidad desde el currículo formal. Para dicho fin este programa parte de reconocer las necesidades y particularidades de la población para construir la ruta pedagógica de trabajo con ellos y ellas. Todo esto permeado por los proyectos de vida de la población, estableciendo a la vez un diálogo entre los conocimientos locales de la comunidad y el conocimiento occidental representado en el currículo formal. Además, la metodología parte del aprender haciendo que caracteriza a la población campesina. Finalmente, cabe aclarar que al igual que en el programa de Escuela Nueva, la adaptación del presente modelo pierde su sentido al ser aplicado por entidades diferentes a la Universidad Católica de Oriente.

- **(1998) Aceleración del Aprendizaje:** este modelo educativo se retoma de Brasil y está dirigido a niños, niñas y jóvenes en extraedad. Este modelo responde a la escolarización formal y para ingresar en él los estudiantes deben saber leer y escribir. En 1998 el MEN plantea como problema de la educación rural la repitencia y deserción escolar, ya que la mayoría de niños y niñas se encontraban fuera del rango de edad establecido para cada año académico, por lo cual no podían estar en el aula regular, pero también eran muy jóvenes para ser atendidos en el sistema educativo para adultos.

Se sustenta en tres dimensiones: política, pedagógica y operativa. La primera de ellas hace referencia a la participación de los gobernantes, en pro de mejorar los sistemas educativos de las respectivas entidades regionales; la segunda, parte de reconocer la participación activa del estudiante y fortalecer el desarrollo del autoestima; la tercera hace parte de la responsabilidad compartida entre el maestro y los funcionarios administrativos.

Además, el modelo se desarrolla desde la “Pedagogía del Éxito”⁷ y está enfocado a fortalecer principalmente el autoestima de los estudiantes a través de la educación personalizada, por lo que no se permiten grupos mayores a 25 personas. El trabajo en este modelo se lleva a cabo a través de proyectos interdisciplinarios en relación con los contenidos desarrollados en la básica primaria, principalmente: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, donde la evaluación es un proceso permanente y la metodología de trabajo es abordada por módulos que buscan generar en los estudiantes un sentimiento de éxito mediante el logro de proyectos a corto plazo, estableciendo productos parciales, MEN (2010) cada proyecto, tiene como objetivo no sólo la construcción de conocimiento, sino la reflexión con respecto a cómo se aprende y cómo puede aplicar dicho conocimiento en su propia vida, en su familia y en la comunidad a la que pertenece. El objetivo último de este modelo es lograr que al final del año, los estudiantes logren nivelarse de tal manera que puedan avanzar uno o dos grados de escolarización.

De este modo, uno de los aspectos más relevantes que se pueden evidenciar en este modelo con respecto a la contextualización, hace referencia al hecho de leer la necesidad educativas que tenían las poblaciones rurales en extraedad y a partir de esta lectura posibilitar las condiciones para que pudiesen avanzar dentro del sistema educativo formal, reconociendo a los sujetos en formación como seres integrales. Se adhiere el hecho de reconocer el aprendizaje significativo desde la interdisciplinariedad de los contenidos curriculares, haciendo de ésta manera una lectura de las particularidades de las poblaciones, dichas particularidades son incluidas en los proyectos, lo que posibilita la integración de la vida cotidiana al aula.

⁷ La pedagogía del éxito toma el error como potenciador del aprendizaje donde el objetivo es formar sujetos respetuosos, democráticos y solidarios

- **(2000) Postprimaria:** como en algunos de los modelos educativos mencionados, en el año 1998 la OEA y otras entidades, reconocen las problemáticas que enfrenta la educación rural en términos de deserción y poca relación de la formación en la escuela para responder a la formación laboral⁸, respondiendo a dichas problemáticas con este modelo educativo (más conocida como Postprimaria Rural). Este modelo, heredero de Escuela Nueva, está dirigido a niños y niñas entre la edad de 12 y 17 años, respondiendo a la educación formal escolarizada de la básica secundaria; está a cargo del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y otras entidades como la Universidad de Pamplona.

Este modelo tiene entre sus objetivos mejorar la calidad educativa para garantizar la equidad social, atendiendo a la población que está por cursar de sexto a noveno grado y se encuentran, o no, en extraedad. Todo esto se pretendía lograr mediante procesos educativos presenciales, semipresenciales y a distancia, que fortalecieran en los estudiantes la autonomía a través del aprendizaje cooperativo y significativo. Para dicho fin, se desarrollan proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos que buscaban ser integrados con las áreas básicas curriculares.

Teniendo en cuenta que una de las razones que impulsó el desarrollo de este modelo hace referencia a “los currículos descontextualizados de la realidad local, la escasa formación docente y la existencia de una limitada atención a la organización de la institución escolar. (MEN, 2016 p.19), se evidencia que para contextualizar en este programa se parte de la realidad de los sujetos dando sentido a los procesos educativos en la medida en que pretende atender educativamente una necesidad específica de la población en extraedad. Sin embargo, la contextualización también es entendida en este programa como la necesidad de brindar formación en el campo laboral; no es posible evidenciar el grado de respuesta de esto a las necesidades de la población, ya que es la OEA

⁸ Revisar documento Portafolio de Modelos Educativos del MEN

quien determina estos menesteres y no es reconocer la participación que haya tenido la población en este proceso.

- **(1974) Sistema de aprendizaje tutorial (SAT):** Es un modelo de educación formal desescolarizado, ofertado principalmente a los y las estudiantes que ya han finalizado sus estudios primarios. Este modelo inició en el año 1974 bajo los esfuerzos de la fundación para la aplicación y enseñanza de las ciencias (FUNDAEC)⁹. Su objetivo principal fue contribuir al progreso del sector rural desde una metodología innovadora que permite la integración de la educación formal con los procesos de trabajo, de organización social y comunitaria respondiendo de esta manera a las particularidades y necesidades de las poblaciones rurales.

La metodología de este modelo está fundada en la conformación de grupos veredales, desde la creación de proyectos de desarrollo social y proyectos productivos. Su currículo está organizado en niveles y grados: impulsor, práctico y bachiller rural. Cada nivel equivale es equivalente a un grado: impulsor equivale a 6° y 7°, práctico hace referencia a 8° y 9° (en este nivel concluiría el ciclo de básica secundaria) y finalmente bachiller rural se entiende como 10° y 11° (cerrando el ciclo de bachiller con énfasis en educación media vocacional) (FUNDAEC. S.f).

Este modelo, al vincular a la población con su realidad provee a los sujetos de capacidades para intervenir en su medio a través de procesos de producción y cultura. Se puede decir que la contextualización es entendida desde este modelo como el proceso mediante el cual los sujetos en formación fortalecen o desarrollan la identidad por su territorio, en la medida en que la educación que aquí se promueve plantea que los saberes

⁹ es una fundación que busca desarrollar estrategias que tienen como principal objetivo el desarrollo rural propio

locales de la comunidad se integren a los objetivos y finalidades de la educación. Es decir, que la contextualización también es entendida en este modelo como la posibilidad de que las poblaciones rurales progresen a través de la educación formal, siempre y cuando ésta tenga una relación con los procesos de trabajo y organización comunitaria de la población campesina.

- **(1947) Radio Sutatenza Acción Cultural Popular (ACPO):** la radio Sutatenza nace por iniciativa de monseñor José Salcedo Guarín miembro de la organización religiosa ACPO en el año 1947 en Sutatenza Boyacá, fue motivado por las necesidades de cobertura que para la época vivía el sector rural en educación. Monseñor, con la intención de mitigar los índices de pobreza y marginalidad del sector rural, crea la opción de alfabetizar a los campesinos colombianos por medio de escuelas radiofónicas entendiendo que la educación era la mejor forma de cambiar esas condiciones de vida.

Las escuelas radiofónicas iniciaron dando clases sobre salud, economía, alfabeto, números y espiritualidad. Para cumplir con esta función, era necesaria la instrucción de un maestro desde la cabina radial y personas que replicarán la información en las zonas veredales, a quienes llamaban líderes auxiliares. Ya que esta propuesta inició con mucha acogida por los pobladores rurales se extendió rápidamente a varias ciudades como: Bogotá, Barranquilla, Cali, Medellín y Magangué (BANREP, 2012).

Para poder formar a los líderes auxiliares se hacía en dos institutos ubicados en Sutatenza y otro ubicado en Caldas que tenían capacidad para cuatrocientas personas cada uno, se formaban por cuatro meses y posteriormente regresaban a sus municipios con el objetivo de replicar las enseñanzas obtenidas. Se usaban como apoyo pedagógico las herramientas que proveía la Radio Sutatenza como las cartillas de instrucción.

La metodología de enseñanza que se impartió por 40 años, estaba basada en un método no formal integral, que ACPO denominó como Educación Fundamental Integral (EFI), donde se destacaba la formación integral del ser humano entendida en aspectos como: higiene, participación social, salud, y el saber leer y escribir. Para dicha educación integral se presentó indispensable que lo aprendido en las escuelas radiofónicas tenga relación directa con la vida cotidiana de los campesinos, es así como este modelo resaltó la dignificación de la población campesina como sujetos cognoscentes, que poseen una serie de capacidades que pueden ser potenciadas. Es importante referir que la formación para hombres y mujeres era diferente, para ellos estaba más enfocada al trabajo con la tierra, y para ellas con el bienestar del hogar a través de cartillas de costura, cocina, entre otras.

Esta formación se constituyó por 6 horas de transmisión radial apoyada por 6 libros de texto dirigidos a varios temas: el primero *Básica* con información necesaria para avanzar en el curso, el segundo *hablemos bien* dirigido a la alfabetización; el tercero *cuentas claras* enfocado a adquirir la noción de número; el cuarto, *nuestro bienestar* orientado a mejorar la calidad de vida de las personas con un enfoque de salud pública; el quinto, *suelo productivo*, enfocado a mejorar la calidad de la productividad del suelo y el sexto libro *comunidad cristiana* dirigido a la adquisición de valores religiosos (BANREP, 2012).

Esta propuesta logró dar un empoderamiento a la población rural desde procesos de alfabetización y bienestar, impulsando el mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo comunitario masivo, partiendo de las necesidades de las distintas poblaciones, creando líderes comunitarios con un sentido social y responsabilidad con sus regiones, además cabe resaltar el concepto de campesino que aquí se aborda puesto que el modelo también propugna una dignificación y reivindicación del campesino como sujeto social haciendo una apuesta por formar sujetos integrales. Todo esto ligado a una visión religiosa, que de algún modo buscaba que el campesino superará malos hábitos como la embriaguez, la falta

de higiene, entre otros, pero aún así, desconocía al campesino como sujeto cultural cargado de saberes propios que de igual manera se pueden integrar a la escuela. Sin embargo, el principal aporte que da este modelo a los procesos de contextualización, se presenta en términos metodológicos, es decir, la forma de acercarse y entender a la comunidad como base fundamental para abordar una labor pedagógica, permitiendo de este modo crear un puente de comunicación (es este caso la radio) que posibilitó un proceso de contextualización.

3.1.2 CONTEXTUALIZACIÓN: UNA MIRADA DESDE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Como se ha podido evidenciar, la contextualización pretende responder a las necesidades y particularidades de una población. Estos aspectos no siempre han sido definidos por las mismas poblaciones y, sin embargo, los elementos que más sobresalen para determinar la contextualización son: formación agropecuaria, los conocimientos locales como insumo pedagógico y la educación como medio de progreso. Para una mayor ilustración de lo expuesto, se abordan a continuación los tres elementos:

- La formación agropecuaria: Los modelos tienen en cuenta la tradición en producción agrícola y modos de trabajo de las poblaciones rurales como un aporte importante para acercarse a las particularidades y necesidades de ellas. En este sentido, los contenidos curriculares se enfocan en responder a esta formación, y esto más que una particularidad se presenta como una necesidad latente dentro del mismo. Además, desde este enfoque de contextualización se entiende al campesino en relación con el trabajo con la tierra, todo esto vinculado a proyectos comunitarios y culturales.

- La vida cotidiana como insumo pedagógico: otro enfoque que se plantea dentro de la contextualización en los modelos abordados, hace énfasis en orientar los procesos educativos teniendo como punto de partida el entendimiento de las realidades de las poblaciones campesinas, como por ejemplo: sus dinámicas de trabajo, que en algunos casos hacían que la población fuera flotante, entonces se planteaban diferentes metodologías para responder a esta necesidad educativa (guías de autoaprendizaje, la radio, entre otras). Desde el reconocimiento de estas realidades se empieza a desarrollar la ruta de trabajo, siendo los proyectos la manera de articular dichas realidades con el currículo formal y el aprendizaje activo la fuente de ello. Todo esto se plantea como uno de los propósitos para contextualizar desde estos modelos y fortalecer la formación de la población campesina, pero no se evidencia que este reconocimiento de las realidades incluya una integración del saber local.

- La educación como medio de progreso: se evidencia que la educación se presenta como un elemento fundamental para que las poblaciones rurales progresen, ya sea desde perspectivas sociales y/o económicas, siendo ésta última donde se hace mayor énfasis al fortalecer la formación agropecuaria. Entonces la contextualización se define como el proceso por el cual se puede llegar al progreso. Además, esto se plantea con el fin de asegurar el bienestar de la población, visto este no desde una perspectiva desarrollista sino integral.

3.1.3 CONCEPTO RURAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN.

Esta categoría busca conceptualizar el término rural, revisando las transformaciones que se han dado del mismo y sus implicaciones en la escuela. Para ello se retoman los aportes de la sociología con el autor: Daniel Lozano Flórez (2012), y también los planteamientos de Rodrigo Parra Sandoval (1996) en relación a la función de la escuela rural y el papel del maestro.

Lozano (2012) conceptualiza lo rural desde una perspectiva tradicional retomada de la sociología rural clásica, donde se concibe lo rural desde dos aspectos: como una oposición a lo urbano y como referente de atraso. Sumado a esto, con la llegada de la industrialización se transforma el campo haciendo una urbanización de lo rural a nivel: cultural, económico y social, como idea central de progreso. Como consecuencia, surge la categoría de nueva ruralidad, la cual propone una nueva manera de entender el desarrollo en estos territorios. Más allá de plantear la mitigación de la pobreza, ésta categoría enfatiza en un concepto de sostenibilidad que redefine aspectos socioeconómicos (artesanías, turismo) y socioculturales (vínculo con el entorno), además de “...el concepto de empoderamiento de las comunidades campesinas, en la búsqueda de que los pobladores rurales y las distintas organizaciones se doten de poder para que puedan ejercer sus derechos frente al Estado” citado por Lozano (2012, p.127) cita a Pérez y Farah (2002, p. 13) estableciendo otros modos de concebir la ruralidad.

Estas nociones de lo rural han permeado la función social de la escuela como lo afirma Parra (1996): la escuela ha sido el medio para reproducir un concepto definido de nación, que después de la post-guerra está dirigido a la formación para el trabajo, afirmado de la siguiente manera: “pasó a dominar la noción de la escuela como formadora de mano de obra para la naciente industria, para el estado y la administración y, posteriormente, para la manipulación de la tecnología más sofisticada traída al país por la empresa multinacional” (Parra, 1996, p.8). Por lo cual, desde esta función se puede decir que la

escuela rural ha sido constituida como mecanismo para transportar lo urbano a lo rural dentro de una perspectiva de desarrollo. En consecuencia, se produce la homogenización educativa como un referente que impone una cultura definida, en este caso la occidental, desconociendo e invalidando las existentes.

En este sentido, para entender la función social de la actual escuela rural, Parra (1996) muestra la afectación que ha tenido la modernización en la escuela rural, afirmando que ésta encarna el mundo occidental llevando a una urbanización cultural de lo rural. De esta manera, nace la cuestión acerca de cómo entretener dichas maneras de ver el mundo: la que representa la socialización primaria de la comunidad campesina y la que porta la escuela.

Esta discusión es fundamental para el presente trabajo, puesto que desde lo planteado anteriormente se evidencia la necesidad de trabajar en pro de una re-significación de la escuela rural buscando una transformación de su papel homogenizante. Parra (1996) al cuestionar la función social de la escuela permite reflexionar el hecho de concebir como válido únicamente el conocimiento que se brinda en ella; ya que se deja a un lado el saber local. Además, este postulado distancia la relación escuela-comunidad para responder únicamente a una educación dirigida a la formación de mano de obra calificada Parra (1996).

Parra (1996) permite analizar la marginalidad de la población rural en relación con la educación, donde se plantea que la democratización de ésta fue entendida en términos de cobertura, pero no cumplió con el objetivo de una educación que permitiera “obtener los niveles de participación social, económica y política propios de una organización social

democrática” (Parra, 1996, p.13). Haciendo más grande la brecha entre rural y urbano, asumiendo lo rural como atraso y estableciendo lo urbano como un deber ser.

Otra de las precisiones que establece el autor hacen referencia a la escuela y al papel del maestro en contextos campesinos. Al respecto, Parra (1996) plantea que el maestro se convierte en un agente homogeneizador al momento de no reconocer las características culturales y necesidades educativas de la población con la cual trabaja y, limita su labor a transmitir únicamente los saberes occidentales. En esta relación maestro – escuela, se evidencia que en la escuela rural los “... contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como agente socializador, son urbanos” (Parra, 1996, p. 15).

Como se ha podido evidenciar hasta el momento, la escuela ha tenido como horizonte formar sujetos desde una idea de desarrollo y progreso económico en relación con un sistema globalizante. Entonces se puede decir, que la escuela liga su función de acuerdo a lo que se defina por rural, y teniendo en cuenta que ha sido comprendida como lo opuesto a lo urbano, su función se ha dirigido a superar lo rural; lo que implica dejar a un lado sus prácticas culturales, económicas y su visión del mundo en general.

3.2 LA CONTEXTUALIZACIÓN EN AMBIENTES RURALES: UNA APROXIMACIÓN A SU SIGNIFICADO.

Este apartado presenta un panorama de lo que se ha sido la pertinencia educativa en escenarios rurales, y los elementos que aportan a pensar en una educación contextualizada, analizando sus implicaciones y definiendo este concepto. Por consiguiente, se retoman los aportes de la Licenciada en Filosofía Roser Boix Tomás (2011), el Maestro José de Jesús Núñez Rodríguez (2010) y el maestro Limber Elbio Santos Casaña (s.f), puesto que sus

trabajos apuestan por una educación rural que responda a las necesidades y particularidades de la población, donde el saber local es fundamental para ello. Además, estos autores permiten analizar la pertinencia que tiene la educación rural en contextos como Brasil, Venezuela y Uruguay que distan poco de la realidad colombiana y ofrecen elementos para desarrollar el concepto de contextualización.

Este concepto es recurrente dentro del lenguaje pedagógico entendiéndose como el hecho de comprender el entorno en el que está la escuela, para que comparta significados con la comunidad y se propicie un aprendizaje significativo, comprendiendo que el desarrollo del conocimiento está mediado por elementos sociales y culturales Heckman & Weissglass (1994). Para fines del presente trabajo se entiende la contextualización en ambientes rurales como un proceso que responde a las necesidades educativas y particularidades de una población, estableciendo un diálogo entre saberes locales y occidentales, a partir de la lectura e interpretación del territorio desde aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Aunque este concepto no se aborda directamente, si se problematiza desde la pertinencia educativa, por lo que se desarrollará a continuación.

Para iniciar, el trabajo del maestro Núñez (2010) parte de la reflexión referida a la poca aplicabilidad de los conocimientos enseñados en la escuela rural a la vida cotidiana de los sujetos, haciendo dicho análisis desde el contexto venezolano. Presentando como problema central de la educación rural: la poca relación que tienen los contenidos que dicta la escuela con las necesidades educativas de las comunidades rurales.

Los antecedentes de este problema se presentan con llegada de la modernización, la calidad educativa y el papel de la familia en los procesos de escolarización. Como primera medida, se establece que la modernización impone en las escuelas un conjunto de conocimientos dados como verdad única y absoluta, además este proceso de inserción de las sociedades modernas, produjo un desplazamiento por parte de las sociedades

tradicionales que trajo consigo la desnaturalización de la cultura, en tanto se propone introducir un orden de conocimiento occidental y una única forma de la cultura.

Gracias a este enfoque, el reto de la educación rural se plantea sólo en términos de cobertura, dejando a un lado la calidad educativa. Referido a ello, el autor Polan Lacki (sf) desde una perspectiva brasileña plantea que, aunque son diferentes las áreas de conocimiento dadas en la escuela, las que se hacen más relevantes en la educación rural son: leer, escribir y las matemáticas, por lo cual algunos contenidos trabajados en la escuela se vuelvan obsoletos al no tener relación con la vida práctica de los sujetos. Sin embargo, siendo el trabajo productivo un proceso fundamental en la vida de la población rural, el currículo oficial no ve necesario vincular dichos conocimientos para mejorar estos procesos.

Por otra parte, en cuanto al papel de la familia se establece que en algunos casos poco motiva a los niños y niñas en sus procesos de escolarización, aunque reconocen la importancia de asistir a la escuela con el fin de tener un futuro diferente Núñez (2012). El niño se enfrenta también con situaciones en la escuela de carácter excluyente por parte del maestro y por otro lado, con las obligaciones que deben realizar en sus hogares posicionándolo en un dualismo ocupacional Trabajo/Escuela, es decir, ellos y ellas deben decidir a cuál de los dos dar prioridad, siendo esto motivo de deserción escolar. Dicho dualismo ocupacional, relacionado con la descontextualización de los contenidos dados en la escuela, es considerado como un factor determinante en el bajo rendimiento escolar.

Núñez (2010) nos permite analizar un elemento clave para el presente trabajo que hace referencia a la pertinencia sociocultural de la educación. Al respecto expone que las políticas educativas venezolanas, más allá de responder a las necesidades de la población,

responden a los intereses políticos del gobierno de turno, por lo cual se presenta una carga ideológica en los diseños curriculares; respondiendo principalmente a aspectos de carácter científico y tecnológico (saber occidental) distanciando los conocimientos locales de la población rural dentro del currículo.

Por consiguiente, con el ánimo de contextualizar el currículo, Núñez (2010) cita a Stenhouse (1998) refiriéndose al currículo desde una perspectiva de formación social que, por tanto, debe comprender rasgos culturales para plantear las áreas de conocimiento, contenido y estrategias de evaluación en la escuela.

Ahora bien, Posner (2001) propone el currículo como un conjunto de posiciones teóricas que tienen como propósito asegurar la perpetuación de la cultura. Esta perspectiva ha tenido aceptación en la comunidad científica siendo punto de partida para la implementación curricular en la escuela. El autor expone que el aprendizaje debe tener en cuenta el desarrollo genético e intelectual del sujeto, es decir, el maestro debe identificar cuál es la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños y niñas para orientar la labor pedagógica; en otras palabras “la enseñanza debe estar diferenciada por el grado de desarrollo genético e intelectual de tal manera que los niños de educación primaria requieren de un currículo básico centrado en nociones” (Núñez, 2010, p.8). Núñez (2010) se distancia de lo planteado por Posner problematizando la posibilidad de concebir este tipo de currículo dentro la educación para la población rural, entendiendo que son diferentes y diversas las realidades de estas poblaciones, por lo que no se podría hacer una distinción generalizada de las etapas del desarrollo. Además, plantea que desde esta concepción la educación responde a una perspectiva homogenizante donde se deja de lado el saber local privilegiando el occidental.

Finalmente, el autor se refiere a que la pertinencia de la educación rural se determina desde la relación del currículo y su aplicación ajustada a las necesidades sociales y particularidades culturales de la población. Por lo cual, el presente trabajo se posiciona desde esta perspectiva tomando como elementos centrales las necesidades y particularidades de la población como punto de partida para el quehacer pedagógico del maestro.

Núñez (2010) desarrolla dos elementos a abordar para la implementación curricular en la escuela rural, y algunos se tendrán en cuenta para el planteamiento de la propuesta que se pretende desarrollar en el presente trabajo. *El primero* referido a un *marco legal y normativo incluyente* donde se haga un reconocimiento de lo rural desde la misma legislación. *La segunda*, presenta la *Educación Rural Intercultural* como un diálogo equilibrado de saberes locales y occidentales, teniendo en cuenta las dinámicas que configuran el contexto rural. Además, plantea que la formación del docente debe tomar como punto de referencia dicho enfoque educativo para potenciar la construcción del diálogo (saberes locales y saberes occidentales).

Por otro lado, Santos (s.f) en favor de la re-significación de la educación rural en Uruguay plantea que ésta debe tener en cuenta varios pilares promovidos por instituciones como el DER (departamento de educación para el medio rural) los cuales son: garantizar políticas de educación igualitaria, promover escuelas productivas y no asistencialistas teniendo en cuenta el contexto y donde se den discusiones actuales como: problemas de género, paz mundial, problemas de medio ambiente, el manejo de nuevas tecnologías y el manejo de la información.

También se retoman los presupuestos epistemológicos y metodológicos que desarrolla Núñez (2012) para desarrollar una educación contextualizada, planteando que en un momento de modernización donde se establece un modo de pensar único y medible, surge la necesidad de explorar otros modos de entendimiento. Es así como dentro de los presupuestos epistemológicos este autor desarrolla la Pedagogía de los Saberes Campesinos, donde pretende construir teórica y epistemológicamente una ciencia de lo local. Para una pedagogía de los saberes campesinos se debe enfocar el trabajo.

En cuanto a los presupuestos metodológicos, se establece como primera medida la necesidad de procesos que permitan la comprensión holística de la vida rural y el reconocimiento de los saberes. En el estudio abordado por este autor en la comunidad tachirenses, se plantean como estrategias fundamentales para direccionar la educación: la formación en el trabajo, familia y valores. Dichas estrategias deben desarrollarse según los canales de aprendizaje de la comunidad, estableciendo propuestas sobre todo sensoriales, socializadoras, experimentales y de corte práctico.

Finalmente, el análisis abordado por Núñez (2010) hace evidente que para que pueda existir una educación rural contextualizada se debe partir del reconocimiento y revalorización de los rasgos culturales, para entablar un diálogo de saberes en relación con los conocimientos occidentales.

Desde esta perspectiva, donde se apuesta por una revalorización de la escuela y del conocimiento local, retomamos el planteamiento de Roser Boix (2011) quien desarrolla el análisis desde el contexto español, y que se expone en el presente trabajo puesto que desarrolla tres enfoques característicos y propios de la educación rural que la determinan con unas prácticas pedagógicas específicas y la diferencian de la escuela urbana, como lo

son: la pedagogía rural, enfoque teórico-práctico de la escuela inclusiva como marco de referencia y el paradigma constructivista como referente psicogenético para la escuela rural.

Frente a la pedagogía rural la define como lo opuesto a lo trabajado en el contexto urbano, dicha pedagogía se establece desde prácticas particulares que se dan en lo rural únicamente, como los trabajos comunitarios. oponiéndose a la educación rural expuesta desde el atraso y el tradicionalismo que busca hacer una desvalorización de la ruralidad.

En cuanto al enfoque teórico-práctico de la escuela inclusiva como marco de referencia de la escuela rural actual, se analiza el aula multigrado y se define como aula inclusiva ya que es un espacio de encuentro porque convergen diferentes edades y distintas formas de ver el mundo. Una de las características de ésta es la diversidad desde lo cultural y lo social, y el trabajo colectivo y metodológico que éste requiere, además de posibilitar los procesos de andamiaje y el ajuste metodológico a las necesidades educativas. También se resalta el trabajo cooperativo, la adaptación de planteamientos metodológicos, como necesidades que requieren dichas dinámicas referidas a la diversidad, partiendo del respeto por el momento de desarrollo en el cual se encuentran los niños y niñas dando paso a una educación contextualizada.

Para el tercer enfoque, referido al paradigma constructivista en la escuela rural, fuente potencial de experiencias interdisciplinarias para el aula multigrado, se plantea que la ruralidad en el contexto español se enfrenta a diversas actividades laborales que tienen que hacer parte de la formación dada por la escuela desde el planteamiento de un currículo integrado que permita abarcar el conocimiento local, que además sea interdisciplinario y permita la participación activa de los niños y niñas. Un currículo donde el territorio sea punto de partida, puesto que este aporta a la configuración de los sujetos. Este enfoque

parte de contemplar el territorio rural desde su potencial pedagógico para dar lugar a la contextualización.

Según lo expuesto se puede evidenciar que la contextualización es un proceso amplio que se construye desde y para los territorios relacionando: la escuela, la población, el saber local, el currículo y la comunidad. Aunque se han desarrollado diferentes elementos conceptuales que contribuyen a su realización, se entiende que el principal objetivo de este proceso; es responder a las necesidades y particularidades de la población desde la pedagogía, poniendo en un lugar importante el saber local. También se reconoce el papel fundamental que juega el currículo en la contextualización siendo éste el medio para hacer un diálogo de saberes. Por otra parte, analizar la pertinencia de la educación rural permite evidenciar los puntos de tensión (como la poca aplicabilidad de los contenidos a la vida cotidiana de los sujetos rurales) que convierten a la escuela rural en un mecanismo homogenizante.

3.3 DIÁLOGO ENTRE SABERES LOCALES Y OCCIDENTALES

Se reconoce que es muy delgada la línea que existe para volver el diálogo que aquí se propone como un ejercicio homogenizante, sin embargo, se aborda con el fin de estudiar cómo no cruzar esa línea, para posibilitar la integración del saber local en la escuela sin que esto se convierta en una “invasión cultural” Freire (1998). Por consiguiente, se retoma el

trabajo del maestro Núñez (2012) desde donde se define el saber local, y teniendo en cuenta que la población con la que se llevó a cabo este trabajo es campesina, se definirá el saber campesino desde la perspectiva del maestro Jairo Arias. De igual modo, se expone qué se entiende por saber occidental tomando como referente a Enrique Dussel. Y finalmente, se desarrollan los elementos que posibilitan el diálogo entre los saberes en mención.

Así pues Núñez (2012) define los saberes como creación humana y por lo tanto cimiento de la cultura, así como potenciadores de la relación con el conocimiento puesto que asegura su postergación. Es decir, de la apropiación del saber puesto en la práctica surge el conocimiento. De este modo, establece diferencias referidas al hecho de que el saber es la identificación y significación de un objeto, mientras el conocimiento es la comprensión de la existencia de dicho objeto.

Comprendiendo esto, para fines del presente trabajo se entienden los saberes locales como aquellos dados en la cotidianidad de una población, que constituyen su identidad como sujetos culturales y sociales (Núñez,2012), y además inciden en las dinámicas económicas de la misma. Según éste autor los saberes locales son inacabados, y parten del reconocimiento y autoreconocimiento de los rasgos culturales de los sujetos.

Dicho lo anterior, el saber local que representa a la población con la que se desarrolló este ejercicio investigativo, es campesino. El cual se entiende como “las prácticas, construcciones colectivas y dinámicas que ayudan a dinamizar los quehaceres del campesinado” (Arias, 2012, p.19). Prácticas y dinámicas que son el resultado de un compendio histórico, ancestral y empírico que se presentan como aquellos criterios, culturales e ideológicos con los cuales se interpreta el mundo y se acciona sobre él. Éstos varían según las realidades de la población campesina, es decir, no es lo mismo el campesino de la Calera al campesino del Cauca, cada uno de ellos construye su saber dependiendo de los aspectos geográficos, políticos, económicos y sociales, que se viven en cada región. Por ejemplo, algunos campesinos de la Calera se dedican al transporte de

materia prima para construcción, ya que con la llegada de grandes industrias (como Argos), su actividad económica pasó de trabajo agrícola al transporte.

Es importante reconocer que los saberes campesinos a raíz de la modernización¹⁰ han entrado en una mezcla entre lo ancestral y lo moderno. De tal forma Núñez (2012) desarrolla las categorías que exponen las variaciones de los saberes campesinos en el marco de los procesos de modernización, a saber: *saberes salvaguardados*, definidos como aquellos que establecen los procesos y prácticas que perviven a pesar de la presencia de culturas foráneas, conformando principalmente por: el trabajo rural y la formación en valores de la familia y el aprender haciendo, *los saberes sustituidos*; los cuales se presentan como el cambio y uso en la cotidianidad de saberes tradicionales por saberes modernos, en otras palabras, se pasa de la comprensión holística de la realidad a lo utilitario dejando de lado los modos tradicionales como la población se desenvuelve en sus labores cotidianas y recurre a lo tecnológico como medio para desarrollarlas, *los saberes hibridados*; en los cuales se evidencia la mezcla entre lo tradicional y lo moderno llevado a la práctica cotidiana, como por ejemplo el uso de la tecnología para las labores del campo, pero así mismo, aplicando prácticas tradicionales al cuidado de la tierra, por último se plantean los *saberes emergentes*; que se definen como los conocimientos que nacen en la interacción de la cultura campesina con la cultura occidental, por ejemplo el uso de la tecnología en la escuela o en las capacitaciones realizadas por diferentes entidades para los adultos (Inglés, sistemas, entre las más relevantes).

¹⁰ Según Marshall Berman (1989), se entiende por modernización los procesos de industrialización, descubrimientos nuevos, entornos y sistemas de comunicación.

Los saberes occidentales¹¹ se entienden en este trabajo como el compendio de formalización de un discurso surgido en el centro del sistema mundo (Norte europa - Usa) que se impusieron como universales Dussel (1994), y se postulan como aquellos conocimientos (científico y racional) que todos los sujetos deben aprender. Tales propósitos han transgredido directamente los sistemas educativos convirtiéndolos en mecanismos de homogenización provocando la invisibilización de otras culturas (Escobar, 1996).

Uno de los postulados que sustenta este trabajo es el de no concebir la cultura y el conocimiento local como elementos sin relación dentro del proceso educativo en la escuela rural, con miras a entenderla como “mediadora cultural” y no como mecanismo de urbanización. Por lo cual se reconoce que dentro del saber campesino existen una serie de conocimientos propios que también son matemáticos, lingüísticos, biológicos (áreas del conocimiento que muchas veces representan el conocimiento occidental). Por consiguiente, se propone realizar un diálogo entre saberes occidentales y campesinos, sin que estos se invaliden entre sí, entendiendo que “la educación es diálogo en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973, p.77).

Para hacer efectivo el diálogo entre los saberes en mención, es necesario que la escuela deje de concebirse a sí misma como única portadora de saber, abriendo sus puertas para que el conocimiento local ingrese a la aulas reconociendo que el saber campesino es tan importante y tiene un carácter científico Núñez (2012) como el que encarna la escuela. Cabe aclarar que vincular estos saberes va más allá de incorporar al aula técnicas o temáticas que hablen del campo, sino que consiste en tener una comprensión de las dinámicas de vida que tienen los campesinos (sus proyectos de vida) y entender su saber

¹¹ Con el surgimiento de la modernidad se consolida occidente como proyecto hegemónico. Revisar: El encubrimiento del otro Enrique Dussel.

propio, para que los propósitos de la escuela apunten a ellos, en otras palabras, no es la población la que se debe acomodar a la escuela, sino la escuela al contexto.

Como se puede evidenciar, no se trata de erradicar uno u otro saber de la escuela, sino de “establecer interrelaciones y compartir saberes, con el debido respeto a la diversidad y a las diferencias, entre las culturas nativas y las universales para la construcción de nuevas teorías y nuevos métodos científicos” (Núñez, 2004, p. 21) teniendo como referencia el desarrollo humano sostenible del que habla este autor, proceso que requiere que la escuela sea un espacio tanto de socialización como de investigación de las culturas locales.

Finalmente, se reconoce que la escuela rural se ha caracterizado por desarrollar una escasa vinculación de la vida cotidiana de los estudiantes con las prácticas educativas, reemplazado en algunos casos los saberes locales por la enseñanza de un contenido que poco se relaciona con la vida de la comunidad, lo que ocasiona a la vez cambios al interior de las prácticas que se dan dentro de la vida familiar, y en general las concepciones de la vida misma, como por ejemplo en las formas de alimentarse y vestirse o la sustitución del trabajo solidario por el jornal, Núñez (2012). Esto es evidencia del desplazamiento de la cultura campesina influenciada por la naturalización de ideologías políticas que propenden a la modernización.

3.4 ESTÁNDARES CURRICULARES

Un estándar se define como: “criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas

expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media” (MEN, s.f <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>). Esto se expresa dentro de cuatro áreas del conocimiento específicas: matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y educación ambiental que se desarrollan por competencias. Teniendo en cuenta que esta es la definición que se aplica para todo el país, se reconoce que para la educación rural no hay unos estándares específicos, por consiguiente, este apartado se retoma ya que se ha evidenciado desde el sistema educativo que los estándares y pruebas estandarizadas toman un papel fundamental para algunos maestros de escuelas rurales.

La llegada de los estándares educativos a Colombia se deriva de un informe realizado por la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, donde exponen las principales problemáticas que enfrenta la educación en Colombia, enfatizando una de ellas hacia la ausencia de estándares curriculares que delimiten un horizonte para la educación del país. Esto es estipulado dentro del informe titulado “Quedándonos atrás” realizado en el año 2001 por diferentes países como Francia, Estados Unidos, Brasil, México entre otros. Otro de los insumos que se tuvieron en cuenta para la conformación de los estándares curriculares fueron los resultados obtenidos sobre comprensión de lectura y resolución de problemas matemáticos que arrojaron las pruebas Saber.

De este modo, el MEN construye de la mano con CORPOEDUCACIÓN y docentes de colegios públicos y privados los estándares y competencias para las áreas del conocimiento anteriormente mencionadas, teniendo como principios tres premisas importantes que son:

- Calidad educativa: parte de entender que los estudiantes aprenden a niveles más avanzados por lo que proponen aumentar la exigencia en las expectativas de aprendizaje, para así obtener un mejor desempeño por parte de los y las estudiantes.
- Garantizar la equidad: Los estándares curriculares deben ser aplicados por cualquier institución educativa ya sea regional, local o central como marco de referencia para su planeación curricular, es decir que se debe garantizar que todos los y los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender.
- Democratización de la educación: hacer públicos los estándares tanto para entidades y directivos como para padres y estudiantes permitiendo que sepan con transparencia hacia dónde se dirigen los esfuerzos por la educación de calidad en el país.

Por lo tanto, se hace visible que los estándares curriculares no comprenden dentro de su conformación el contexto rural. Esto se evidencia en el hecho de que dentro de sus planteamientos no se cuenta con especificidades para los ambientes rurales y además es propuesto por personas ajenas a las realidades que vive la población, sin escuchar sus propuestas o puntos de vista frente al papel de la educación en este contexto, cayendo en una “imposición e invasión cultural” (Freire, 1998, p. 44) que conlleva a un ejercicio de descontextualización por parte de la escuela.

Por ejemplo frente al área de lenguaje se especifica que debe darse la enseñanza únicamente de la lengua castellana, sin embargo se entiende por lenguaje “la representación de la realidad”¹² entonces sería pertinente cuestionar ¿Qué pasa con las poblaciones que hablan otras lenguas? ¿la lengua castellana comparte el mismo sistema simbólico que la población campesina? Si la realidad es punto de partida para el Lenguaje, al poner el

¹² Revisar: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

aprendizaje únicamente de la lengua castellana no está teniendo en cuenta las realidades de todas las poblaciones rurales.

A pesar de que lo anterior es el contexto actual de los estándares, se reconoce el intento de propuestas pasadas y presentes que fijan como objetivo trazar especificidades para la educación rural dentro de un marco de política pública. Tal es el caso del Plan Especial de Educación Rural y el decreto número 491 de 1904. El decreto 491 de 1904 a pesar de ser una propuesta de años pasados, reconoce la distinción entre escuela rural y urbana pretendiendo responder a las necesidades específicas de las poblaciones rurales por lo cual en su artículo 39 hace la siguiente distinción frente a las escuelas rurales: “estas escuelas serán permanentes o periódicas, según lo exijan las necesidades de la población, los recursos de los Departamentos o las circunstancias locales” p. 8.

Por otro lado, el Plan Especial de Educación Rural se reconoce como una de las propuestas que han brindando especificidades para tener unos criterios pertinentes para evaluar la educación rural. Éste se propone exponer la problemática educativa dentro de las que se resalta que “el contenido de los programas educativos en zonas rurales no siempre es adecuado para el contexto regional, social y cultural; la oferta educativa es dispersa; la planta docente es insuficiente y en muchos casos no tiene la formación necesaria para ofrecer un servicio educativo contextualizado a la ruralidad” (Plan Especial de Educación Rural, p.2). Estos problemas se abordan con el propósito de dar mejoras en la calidad educativa. Para dicho fin, se plantean estrategias de acción, objetivos, rutas de implementación y seguimiento, que en contraposición con los estándares no pretenden ser criterios para evaluar lo que el estudiante debe saber y saber hacer, sino criterios para orientar lo que la educación como tal debe saber y saber hacer para responder a las necesidades de la población rural en un marco de postconflicto donde pone como elemento fundamental la contextualización.

3.5 FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES: UN PANORAMA DE LAS ESPECIFICIDADES EN ESTE CAMPO

Reconociendo que en términos de contextualización las propuestas pedagógicas se han pensado en cómo y qué enseñar (centrándose especialmente en la construcción de programas y algunas conceptualizaciones como la etnoeducación o la interculturalidad) de acuerdo a unas necesidades y particularidades de la población rural, se reconoce que es poco lo que se ha desarrollado frente a la formación que necesitaría el maestro para dar un desarrollo contextualizado de su labor, o en palabras del Profesor Fernando Zamora (2010) a “la mayoría de los educadores no se les prepara para realizar esta delicada labor de lectura-interpretación-ajuste” (p.18). Por lo cual en este apartado se presentará un panorama sobre la formación del maestro rural y los elementos que lo caracterizan, como insumo para contextualizar.

Por lo tanto, se retomarán las especificidades que brinda el trabajo del profesor Zamora puesto que aporta elementos que necesitaría el maestro para hacer un proceso de contextualización, lo cual permite enriquecer y sustentar el análisis del trabajo desarrollado con los maestros de la escuela el Hato en el presente trabajo.

A pesar de que el maestro no haya recibido una formación específica desde la academia para desarrollar su labor en ambientes rurales, el estudio del profesor Zamora (2010) plantea que debido a aspectos como el hecho de enfrentarse a una escuela multigrado, o a un ambiente donde la comunidad tiene unas connotaciones que vinculan al maestro de formas fundamentales, son elementos que hacen que el maestro construya desde la práctica misma de su labor unas especificidades que respondan principalmente a las necesidades y particularidades de la población rural, por lo cual es en la práctica donde se ha dado la formación real del maestro rural, es decir, ante las condiciones que presenta la

educación rural como la escasez de recursos materiales, las distancias de las cabeceras municipales y las viviendas de las niñas y niños a la escuela, o el hecho de enfrentarse a la soledad profesional y personal en algunos casos; hacen que el maestro rural tenga un perfil específico y diferente al del maestro de la ciudad.

Por otro lado, dentro de la formación de maestros rurales se evidencia que se han desarrollado y brindado unos modelos llamados flexibles, que han nacido especialmente en Colombia y que se han llevado a otros países de América Latina Zamora (2010), los cuales brindan herramientas curriculares y pedagógicas que le permite al maestro contextualizar su labor, como lo ha sido el Programa Escuela Nueva del que se habló anteriormente. La contextualización de estos modelos depende en gran medida de la visión que el maestro tenga del mundo y de su labor y se podría decir que esta ha sido la razón por la cual los modelos flexibles no se han aplicado con éxito o sencillamente no se aplican. Otra especificidad que se destaca en el trabajo del profesor Zamora (2010) hace referencia a las habilidades que desarrolla el maestro rural desde su práctica como lo son la recursividad, actitudes de tolerancia o frustración, que asume el maestro en su quehacer cotidiano.

Aunque no podemos hablar de una sola ruralidad debido a las transformaciones que ha tenido esta con los procesos de modernización (que han favorecido un sistema mundo urbano) desde el sistema educativo se ha homogenizado la ruralidad, por lo cual no se brinda, o no se considera necesario, una atención especial a la formación del maestro en estos ambientes. Ante esto, el trabajo del profesor Zamora (2010) expone en su estudio dos posturas importantes que se dan entre los maestros rurales y que inciden en la práctica de ellos y ellas; por un lado, la convicción que tienen algunos por aportar desde su labor a que los niños y niñas permanezcan en el campo, y en contraposición, quienes optan por pensar que su labor debe aportar a que los niños y niñas abandonen el campo para migrar a la ciudad en busca de progreso. Por lo tanto, “podría afirmarse que no sólo la guerra deja el

campo sin habitantes sino también lo hace la escuela que lo niega como sujeto de saber” (Zamora, 20120, p.7).

Es así como una de las posturas en las que hace énfasis el maestro Zamora (2010) es en la contextualización como una herramienta por excelencia, de donde emergen las particularidades de una población para llevar a cabo la labor pedagógica de la manera más pertinente “el análisis del contexto permite la emergencia y reconocimiento de ciertas condiciones culturales, sociales, económicas y educativas frente a las cuales se diseña o adecúa la propuesta educativa y pedagógica, aunque no sólo frente al ámbito rural.” (Zamora, (2010, p.295) para ello es necesario que las instituciones formadoras cualifiquen a los maestros para asumir esta tarea de la manera más responsable posible.

3.6 CAMPESINO: UN PANORAMA HISTÓRICO Y CONCEPTUAL.

Reconociendo que a diferencia de los afros y los indígenas, los campesinos no son una población social y constitucionalmente reconocida, y que debido a esto las propuestas educativas no se piensan una especificidad para responder a las necesidades y particularidades de esta población, cayendo en un ejercicio homogenizante, donde de acuerdo con el planteamiento de Parra (1996), la escuela es el medio para transportar lo urbano a lo rural, se hace necesario caracterizar y definir el término de campesino. Esto induce a una discusión clave sobre el término campesino que para el trabajo presente se hace pertinente y necesaria dado que la población con la que se realiza esta investigación tiene como espacio de encuentro la escuela donde converge población rural y urbana y además ha pasado unos procesos de modernización que los han transformado como campesinos, entonces es reiterativa la pregunta ¿son campesinos o no?

Para empezar a abordar el término campesino se tendrán en cuenta dos posiciones teóricas: campesinista (aportes de la teoría de Chayanov) y descampesinista (materialismo histórico). la primera de ellas alude a la existencia del campesinado pese al sistema capitalista, y la segunda plantea las modificaciones que se ha dado alrededor de este grupo social como consecuencia del sistema mundo imperante, analizando la descomposición y desaparición del campesinado.

Frente a la teoría campesinista Bengoa (1979) afirma que el campesino se configura desde los procesos de colonización producto de dos factores uno es la “disolución de las comunidades indígenas precoloniales” y otro hace referencia a la colonización de campesinos indígenas, además de la colonización de campesinos españoles pobres y esclavos libres. Este autor también expone tres aspectos denominados como evoluciones que ha tenido las formas de vida campesinas y son: unidades económicas de autosuficiencia, de producción mercantil y asalariadas, siendo la última de ellas la predominante en américa latina.

Con respecto a la teoría descampesinista Coello (1979) en contraposición al planteamiento anterior, establece que la relación del campesino con el sistema capitalista produce una desaparición de este grupo social en la medida en que se convierten en productores para el capitalismo dejando de lado el autosustento. Ante esto Hernández (1994) refuta a Coello aludiendo que existen diversas resistencias que ha hecho el campesinado por preservarse frente al sistema capitalista, además de plantear que las anteriores posturas teóricas no reconocen las características sociales y culturales de estas poblaciones. Sin embargo, se reconoce que el aporte de esta postura está en haber analizado la función y relación del campesinado dentro del sistema capitalista, trayendo como consecuencia el hecho de reconocer las “relaciones de explotación que se dan entre los campesinos y la burguesía” (Hernández, 1994, p.186).

Por lo tanto, se reconoce que el campesino ha sido definido desde la antropología y sociología clásica principalmente, ligado a una función económica, histórica y cultural, teniendo la educación importante influencia en la última de ellas. Estas posiciones para definirlo se abordarán a continuación retomando los trabajos de Alexander Chayanov, Roberto Hernández, Jenny Castañeda y Jairo Tocancipa. Antes de abordarlas se hace pertinente aclarar que desde una perspectiva histórica se reconoce que es después de la segunda postguerra en Europa donde se empieza a ver al campesino como grupo de estudio por su incidencia en la economía de algunos países que se denominaron países del tercer mundo por la falta de desarrollo industrial, de esta manera el término campesino también referencia una desventaja frente a los países con mayores desarrollos por esto es común asociar el término a “gente poco educada o gente común” (Tocancipa, 2005, p. 13).

Frente a la función económica; la teoría de economías campesinas juega un papel fundamental siendo Alexander Chayanov quien la desarrolla. Esta teoría explica la estructura funcional de autosustento que se lleva a cabo al interior de la vida campesina, Hernández (1994) refuta la teoría de Chayanov (1979) planteando que este concepto se hace limitado en la medida que define al campesino únicamente desde un factor económico, dejando de lado los procesos culturales y sociales que abarca esta población. Adherido al trabajo de Chayanov el antropólogo Raymond Firth (1951) plantea: los campesinos vistos como un pequeño sector productor de la sociedad que lleva a cabo su labor para su autosustento con tecnologías sencillas. Ampliando un poco la unidad de economía Chayanov (1979) se define como el trabajo campesino realizado para el sustento familiar por lo cual la mano de obra es el núcleo familiar, Hernández presenta esto como resistencia al capitalismo. Sin embargo, se reconoce que la evolución de la unidad de economía ha cambiado y que el campesino pasa de productor a asalariado siendo razón para ello la evolución del capitalismo. “La venta de la fuerza de trabajo en forma ocasional de algunos

miembros de las familias campesinas constituye un rasgo generalizado de las formas campesinas actuales” (Hernández, 1994, p. 188).

Otra de las definiciones teóricas que se dan alrededor del término de campesino lo analizan desde su función en una estructura social con un sistema mundo determinado, allí se concibe a este sector social como subordinado. Por lo cual Wolf (1971) los reconoce como un grupo social cuyo modelo de vida se traspa generacionalmente y tiene una estrecha relación con el sistema social dominante, es decir, se destaca una relación intrínseca entre lo rural y lo urbano que va más allá de la idea de progreso siendo lo económico su mayor vínculo. En este sentido Foster (1972) alude al campesino como una sociedad subordinada y dependiente de un sistema social mayor, como complemento a esto Cox M, (1990) define al campesino desde su trabajo con la tierra y de nivel socioeconómico bajo.

A la vez, definir al campesino desde sus rasgos culturales ha sido un aspecto fundamental para integrar el saber campesino a la escuela. De esta manera Kroeber A (1945) define a las sociedades campesinas desde un factor cultural, desde allí se da paso al desarrollo de posturas teóricas como las de Marriot donde se establece que la cultura campesina es una reinterpretación y reintegración de la cultura “superior urbana” (autor). De igual manera en el trabajo del Maestro Jairo Arias (2014) también se encuentra una definición de campesino atribuyendo a la diversidad cultural, tradicional y de sustento no solo visto desde la relación con la tierra sino del vínculo con el entorno; esa relación con el entorno se define desde su forma de habitar el territorio y dinámicas propias con el mismo que van desde su visión hasta prácticas culinarias reconociendo que los campesinos poseen saberes propios que los distinguen de otros grupos sociales. Por otro lado, aunque se reconoce una estrecha relación entre la producción campesina respecto a la “sociedad mayor” se establece que la explicación que permite comprender el hecho de que las poblaciones campesinas produzcan con un propósito de autosustento tiene implícitos

factores culturales puesto que desde allí se define la idea de necesidades como el hecho de producir para suplir lo básico y no para acumular, “el campesino decide y actúa en función de patrones de conducta, valores y sistemas de relaciones sociales impuestos por la sociedad” (p. 191).

Por otra parte “se aprecian dos realidades en el mundo rural captadas por la nueva ruralidad: la pluriactividad de los habitantes rurales y la multifuncionalidad de la agricultura y del territorio.” (Castañeda, 2012, p. 33) como resultado a ello nace la nueva ruralidad abarcando a los campesinos que no trabajan únicamente la tierra sino que se dedican a otro tipo de actividades como las turísticas. Este cambio en los modos de trabajo campesino se debe a los procesos de modernización que impone consigo un sistema de comercio internacional que ha influenciado y afectado los sistemas de producción regional a cargo del campesino. Otra característica poco analizada hace referencia a la “etnicidad” planteando que los sujetos no pierden su especificidad local ya que esto compone un rasgo identitario que llevan consigo siempre, es así como en Colombia muchas personas se siguen reconociendo como campesinos aun cuando no cumplen con la característica clásica del término que se refiere al trabajo directo con la tierra ya que para estos sujetos el término va más allá de la visión económica. Por lo tanto, esta postura acoge los rasgos característicos de la población con la cual se realiza la presente investigación.

De este modo la nueva ruralidad surge como respuesta a los acontecimientos existentes en el campo que las ciencias sociales desde teorías tradicionales no podían explicar. Desde este enfoque en el ambiente rural se desarrollan diversas actividades como lo son las microempresas, el comercio, turismo y la agricultura reconociendo a la población campesina, minera y los pescadores. Es así como “se aprecian dos realidades en el mundo rural captadas por la nueva ruralidad: la pluriactividad de los habitantes rurales y la multifuncionalidad de la agricultura y del territorio” (Castañeda, 2012, p.39).

Siendo el territorio un elemento fundamental desarrollado en la nueva ruralidad se entiende a este como una construcción social y cultural que hacen las poblaciones mediante una acción transformadora del mismo Castañeda (2012), no solamente se abarca allí la relación sujeto-territorio desde el espacio geográfico como tal, por lo cual se evidencia la diversidad de realidades rurales. De esta manera “el territorio es la base principal sobre la que se constituyen su identidad, el lazo afectivo que los une con sus entornos más inmediatos, su finca y la localidad en la que ésta se encuentra, es grande. Este sentimiento generalmente es influenciado por la visión que sus antepasados han tenido sobre ellas y sobre las actividades que en ellas realizaban” (Castaño, 2009, citado por Castañeda 2012, p.7). Por lo tanto se alude a una dimensión cultural del territorio, dicha dimensión es transmitida y transformada generacionalmente. Esta noción de territorio también se vincula con la nueva ruralidad en la medida en que de la misma manera que las actividades del campo cambian debido a procesos de modernización, la relación sujeto-territorio se transforma pero sin dejar de lado la herencia cultural que se ha gestado allí, en palabras de Castañeda (2012) el territorio “es el espacio que han apropiado históricamente y les permite recrear su cultura; es el centro alrededor del cual configuran su identidad y adscriben la pertenencia a un lugar en el mundo” (Castañeda, 2012, p. 46).

4. ANALISIS

Este capítulo comprende en análisis de la información recolectada, que consistió en la interpretación de ésta a partir del marco conceptual construido anteriormente. Se retoman las grabaciones de las entrevistas y grupos focales, se transcriben y retoman las partes puntuales que responden a los propósitos de cada técnica empleada.

4.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

En este análisis se desarrollaron los aspectos planteados en el guión que orientó la entrevista en relación con el aporte que dieron los maestros a cada una, teniendo como criterios de análisis los siguientes objetivos: reconocer las concepciones de educación rural que han construido los maestros, identificar los conocimientos que tienen sobre la comunidad, e indagar su papel y experiencia como maestro en el contexto rural con el fin de reconocer cómo el maestro ha visto y asumido la educación rural. A continuación, se desarrollan los aspectos abordados:

PRÁCTICA DOCENTE Y CONTEXTUALIZACIÓN

En esta categoría se buscó evidenciar desde el discurso del maestro cómo se entienden los procesos de contextualización y hacia qué apuntan. Un aspecto que toma relevancia dentro de la práctica educativa de los maestros es el de orientar su labor pedagógica a los estándares nacionales de aprendizaje, privilegiando el saber occidental. En concordancia con esto, se retoma a Parra (1996) al mencionar que el maestro se convierte en un agente homogenizador del contexto cuando le da mayor relevancia a los saberes occidentales, como se hace visible en el relato de la maestra Alejandra: “*ya se*

volvió que hay que formar a los niños para las pruebas SABER entonces todo es angustia cuando llegan a quinto y tercero que responda a esas pruebas estandarizadas”.

Metodológicamente algunos maestros plantean que: *“para mí ha sido igual la enseñanza tanto en el privado como en el rural” maestro escuela rural el Hato.* En este sentido aluden que no se debe tener una distinción entre los escenarios urbanos y rurales, con el fin de garantizar las mismas oportunidades en términos de igualdad social, y ese garantizar está relacionado con la aplicación de los estándares curriculares. De este modo la educación es entendida en términos de desarrollo- progreso Lozano (2012), abordando los mismos conocimientos tanto para lo rural como para lo urbano y omitiendo las particularidades que comprende a cada escenario educativo, planteando lo urbano como horizonte a alcanzar. Desde esta perspectiva se puede deducir que en la escuela rural el Hato los “contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como agente socializador, son urbanos” (Parra, 1996, p. 15). Siendo así, no se presenta un diálogo entre saberes puesto que se prioriza el desarrollo de estándares curriculares que no poseen una especificidad para este ambiente, dejando a un lado el saber local, por lo cual se podría decir en términos de Freire (1973), que el educador se convierte en invasor cuando prioriza “su visión del mundo, en el espacio histórico cultural, imponiendo a los individuos de éste su sistema de valores” (Freire, 1973, p. 44). Con esto no se quiere decir que se deba erradicar los estándares curriculares, pero el maestro tiene la responsabilidad de ajustarlos al contexto.

Sin embargo, algunos maestros de la escuela plantean ejercicios de contextualización ligados a responder a las particularidades de la población, especialmente a las dinámicas cotidianas que enfrentan los niños y niñas, por ejemplo, las largas distancias de las casas hasta las escuelas como lo plantea la maestra Alejandra: *“y llegan cansados hasta con hambre entonces uno arranca la primera hora y tomen onces y ahí si*

continuamos, entonces son esas características del contexto sí". Lo anterior, permite establecer la función del maestro como un aspecto fundamental para los procesos de contextualización, en concordancia Núñez (2010) considera que el desarrollo real del currículo está determinado por la militancia política del maestro.

Por lo tanto, se puede concluir que la contextualización para estos maestros es entendida como la aplicación de los estándares nacionales de aprendizaje como necesidad educativa, pero éstos no recogen el saber local. Y la atención a las particularidades de la población se da por medio de la socialización maestro-estudiante, es decir en la misma interacción que existe entre los maestros y los estudiantes, los maestros logran identificar las particularidades de sus estudiantes y las atienden, no desde el currículo oficial sino desde el currículo oculto, como entender que son largas las distancias que deben recorrer los niños y las niñas para llegar a la escuela. Entonces es pertinente aludir que la principal descontextualización en esta escuela se da desde el currículo oficial, porque a pesar de reconocer las particularidades del contexto, no hay un diálogo entre saberes locales y occidentales.

NECESIDADES EDUCATIVAS Y PARTICULARIDADES

El objetivo de esta categoría fue evidenciar desde la perspectiva del maestro cuáles son las necesidades educativas y particularidades de la población, y cómo ello repercute en la práctica pedagógica.

En cuanto al saber local, no hay un reconocimiento de éste ya que los maestros parten de identificar que la población ya no es campesina, entonces no hay una distinción entre la población rural y urbana. De esta manera los maestros caracterizaron el saber de la población bajo la categoría de: "saberes sustituidos" Núñez (2010); donde se reemplazan

los saberes tradicionales por los saberes occidentales, lo cual se evidencia principalmente en el cambio generacional del sustento económico familiar como lo expresa la maestra Clara: *“aquí ya se han perdido, inclusive de aquí nativos que tenían de pronto esas costumbres ya no las tienen porque ellos vendieron sus tierras y ahora tienen es minifundios donde ellos solamente viven, ellos antes podían cultivar, ya no lo pueden hacer porque ya no tienen espacio”*.

Por otra parte, los maestros parten de establecer como particularidad de la población el pertenecer a la categoría flotante es decir, que están en constante traslado de residencia debido al cambio laboral de las familias lo cual no permite que los niños y las niñas culminen un proceso escolar, en una sola escuela de manera continuo, y a la vez responder a ésto se presenta como una necesidad educativa. Así lo señala el maestro Edgar: *“la comunidad del Hato es una comunidad difícil porque es una comunidad flotante. Son trabajadores empleados de los mismos de la vereda entonces ellos vienen se van y así sucesivamente, por eso la población de la institución el Hato es una institución donde la población es flotante”*. Reconocen que no hay una atención específica frente a esta característica y necesidad, y que la atención que se ha dado a esta particularidad depende de ellos, como por ejemplo el hecho de dar refuerzos en horas extraescolares a los niños y niñas que llegan después de iniciar el año.

Teniendo en cuenta que los estándares no recogen las especificidades del contexto, se puede aludir que una de las principales problemáticas que atraviesa la educación rural hace referencia a: la poca aplicabilidad o aportes, que los contenidos curriculares hacen a la vida cotidiana de los sujetos, Núñez (2010). Entendiendo que el currículo oficial desarrollado en esta escuela no da cabida a responder a la formación de la población flotante, los estudiantes que llegan deben acomodarse al currículo y los que se van rompen

el proceso que llevan hasta el momento. Es decir, la formación dada en la escuela no contribuye a las necesidades educativas que tiene esta población.

EDUCACIÓN RURAL

Para algunos maestros la educación rural debe garantizar la equidad social en relación al contexto urbano, por lo cual uno de los argumentos que exponen frente a la contextualización alude que no es posible retomar los saberes locales de la población rural el Hato como insumo pedagógico puesto que ésta ya no es rural, asumiendo que campesino es sólo aquel que trabaja la tierra. Así lo menciona en su relato la maestra clara “, *tal vez en otro contexto sí, pero aquí ya no tienen oportunidad*”, esta maestra hace referencia a que la población ya no cuenta con saberes locales que permitan su integración en el currículo, puesto que la condición laboral de las familias ya no rescata el carácter tradicional campesino que existió alguna vez en el Hato. En oposición, Núñez (2010) plantea que hay otras maneras de definir al campesino que después de la modernización no han estado ligadas solamente en relación con el trabajo de la tierra sino: por “laborar y vivir en el campo” (Núñez, 2010, p.7) argumentando que con la tecnificación del campo las actividades laborales están también ligadas a servicios agroindustriales, artesanías entre otras, que son parte de la vereda en la actualidad. Entonces, se podría decir que la caracterización que establecen los maestros sobre la población, incide en los objetivos que se plantean para su práctica pedagógica, que en este caso está ligada a asegurar la equidad social para mejorar la calidad educativa desde las PRUEBAS SABER.

Otro de los aspectos que define las concepciones del maestro frente a la educación rural, se establece desde los imaginarios que posee de la infancia, como lo afirma el

maestro Edgar: *“a mí nunca me ha gustado el distrito, primero por la sociedad, porque los niños son más difíciles para trabajar para orientar, en cambio en la parte rural el niño del campo es más dócil.”*. Esto permite señalar que la lectura e interpretación que el maestro hace del territorio, está mediada algunas veces por los imaginarios sociales de la población rural, que son incorporados como procesos de contextualización. En oposición a la concepción de este maestro sobre la infancia, es importante reconocer otras definiciones de infancia rural donde se entiende a los niños y las niñas como sujetos cognoscentes, por lo cual su forma de ser y de ver el mundo son construidas de acuerdo a su relación con el territorio, tal y como lo afirma Arias (2012)” Los niños y niñas del campo manejan un mundo de creencias y roles diferentes a los de la ciudad. La motricidad gruesa está más desarrollada que la motricidad fina; esto implica un cambio evidente en la manera de acercarse al conocimiento.” (Arias, 2012, p 67).

Sin embargo, el hecho de que los maestros de esta escuela integren la formación de valores (reconociendo que es una característica que los maestros de ésta escuela identifican en los modos de vida de la población) es una forma de vincular el proyecto de la escuela respetando los proyectos de vida de la comunidad. Así lo relata la maestra María Luz: *“aquí la comunidad son gentes que están muy centradas en los valores, personas con muy buenos principios que apoyan a los hijos y también nos apoyan a nosotros los profesores en la formación de valores”*.

Además, se destaca que algunos maestros identifican el contexto rural como un contexto que tiene características propias que distan del escenario urbano, como lo señala la maestra Alejandra *“pues como que comparando los dos contextos. El ámbito rural pienso yo que tiene como una gran riqueza, porque es como otro ambiente de aprendizaje,”*. En relación a esto, Boix (2011) plantea que el territorio es un marco de referencia dentro de la educación rural puesto que lo define como una fuente potencial de experiencias

interdisciplinarios. Pero, aunque esto se reconoce no se integra dentro el currículo oficial de esta escuela.

Como se ha visto, los criterios que se tienen en cuenta para definir lo rural y sus, muchas veces han sido bajo la comparación urbano/rural, haciendo una desvalorización de lo rural. Aunque este relato aborda esta comparación, no se hace para contribuir a una desvalorización sino para atribuir a las riquezas que tiene lo rural, entonces se hace importante reconocer que lo problemático no es la comparación urbana/rural, sino las lecturas que apuntan a subvalorarlo en comparación a lo urbano. Es necesario para los procesos de contextualización reconocer que lo rural cuenta con unas particularidades propias, por lo cual la educación en estos ambientes no puede orientarse por los criterios que se establecen en lo urbano.

En consecuencia, se puede evidenciar que para los maestros de la escuela rural el Hato, la educación rural es vista como aquella que se da en escenarios geográficamente ubicados en el campo, pero que esto no es un motivo para llevar a cabo especificidades desde la práctica pedagógica de algunos maestros, pues no se podría garantizar la equidad social. Sin embargo, hay quienes retoman las necesidades educativas de la población para orientar su labor desde el currículo oculto, pero en general no hay una atención a las particularidades que presenta la población (como el hecho de ser flotante) desde el currículo oficial.

4.2 GRUPOS DE DISCUSIÓN MAESTROS.

Este grupo de discusión recoge los puntos de tensión que se evidenciaron en la entrevista semi-estructurada, como: *el término campesino y su implicación en la práctica pedagógica, la pertinencia de las pruebas SABER y, la adaptación del currículo a las necesidades y particularidades de la población*, retomados como aspectos a discutir. Esto con el fin de analizar cómo se entienden los procesos de contextualización desde el discurso del maestro de la escuela con la cual se realizó el presente estudio y, qué propuestas surgen al identificar las problemáticas anteriormente abordadas.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ¿CAMPELINOS O NO? *“los de aquí campesinos ya no son” (maestro escuela rural el Hato).*

Esta discusión se abordó puesto que los maestros planteaban que la población de la vereda el Hato no es campesina, pero la comunidad sí se asume como tal. Y teniendo en cuenta que la caracterización que hace el maestro de la comunidad tiene una repercusión directa en su práctica pedagógica, se hizo pertinente confrontar las distintas posturas que existen sobre la caracterización de la población que hacen los maestros, con las perspectivas que tienen los niños y niñas sobre su identidad. Una vez logrado esto, se buscó identificar cuál es la proyección que tienen los maestros de su labor en este escenario educativo.

La definición que en un principio establecieron los maestros sobre el término campesino está relacionada con la definición que se planteaba desde la sociología clásica donde se exponía que ser campesino *“está asociado como en los cultivos, manejo de animales, ordeño y pastoreo”* (maestro escuela rural el Hato). Por esta razón se puede decir que esta definición se relaciona con la postura de Raymond Firth (1951) al exponer que los campesinos son vistos como un pequeño sector productor de la sociedad que llevan a cabo su labor para su auto sustento con tecnologías sencillas. De manera que el hecho de pensar en retomar el saber campesino dentro de la escuela, para los maestros es una opción poco

revisada puesto que desde lo dicho por este maestro no hay campesinos en la vereda el Hato.

Sin embargo, después de escuchar a los niños y niñas exponiendo sus saberes campesinos (revisar anexo F) los maestros concluyen que los saberes de la comunidad de una parte de la población se podrían categorizar, en términos de Núñez (2010) como saberes hibridados; puesto que afirman que algunos niños conservan características propias de la población rural nativa de la vereda, como la tradición oral, formas de vida tradicional y esto se ha transformado con prácticas al interior de las familias, como por ejemplo: el acceso de la tecnología. Aun así, estos saberes no se retoman en la práctica educativa.

Por ende los maestros optan por caracterizar al campesino de esta vereda desde su vínculo con el territorio, como se expone a continuación *“se conciben como campesinos a pesar de no cultivar, de pronto porque ellos viven en el campo.” Maestra escuela rural el Hato.* Entonces reconocen que, aunque la población no se dedica a labores que tienen que ver con el trabajo de la tierra, siguen siendo campesinos. Con lo cual se resaltan aspectos como los propuestos por Arias (2012): quien define al campesino desde su diversidad cultural, tradicional y de sustento no solo visto desde la relación de trabajo con la tierra sino del vínculo con el entorno.

De este modo, se puede evidenciar la importancia que tiene la formación del maestro en el proceso de contextualizar, siendo fundamental el hecho de que reconozca la identidad que poseen los sujetos en formación, en otras palabras, “el análisis del contexto permite la emergencia y reconocimiento de ciertas condiciones culturales, sociales, económicas y educativas frente a las cuales se diseña o adecúa la propuesta educativa y pedagógica.” Zamora, (2010, p.295).

Finalmente, los maestros concluyen que esperan que la formación que ellos les brindan a los niños y niñas sirva como insumo para permanecer en el campo, pero no siendo campesinos, sino para ayudar a los campesinos a llegar a una idea de progreso ligada al discurso de desarrollo económico¹³. Por lo tanto, este aspecto de discusión permite concluir que la noción que tiene el maestro sobre el campesino influye directamente en su labor pedagógica ya sea para darle un valor importante o para desconocerlo. Según lo revisado hasta el momento en la escuela rural el Hato se evidencia el desconocimiento tanto de la identidad de la población como del maestro, lo cual convierte la educación en un ejercicio de homogenización e invasión cultural, Freire (1998).

ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN FLOTANTE *“uno se demora mucho en devolverlos al surco”* (maestro escuela rural el Hato)

Este aspecto de discusión se abordó con el objetivo de identificar cómo responden los maestros de la escuela a ésta necesidad educativa, o que propuestas postularía para ello. Se pudo evidenciar que el proceso de adaptación está a cargo del maestro teniendo como base el currículo que se imparte para toda la nación, así se hace evidente en el siguiente relato donde los maestros hacen referencia a cómo asumen la particularidad de población flotante de la Escuela rural el Hato: *“uno tiene que enfrentarse a eso, ni siquiera hay la aplicación de una prueba en el salitre¹⁴ para ver si está preparado al curso que ingresa”* (maestro escuela rural el Hato). En concordancia con esto, Zamora (2010) afirma que: “a la mayoría de los educadores no se les prepara para realizar esta delicada labor de lectura-

¹³ Se alude que ésta idea de desarrollo tiene origen en los Estados Unidos después de la segunda guerra mundial con el presidente Harry Truman, quien planteaba una propuesta para los países “subdesarrollados” teniendo una visión de desarrollo desde la Prosperidad material y el Progreso económico (Escobar, 1996) ligado a la urbanización e industrialización.

¹⁴ Escuela satélite a la que está vinculada la Escuela rural el Hato.

interpretación-ajuste” (p.18). Por lo cual es en la práctica misma donde se desarrollan las habilidades pedagógicas que le permiten al maestro hacer una adaptación del currículo a las necesidades de la población.

Como se ha mencionado, al final de la discusión los maestros llegaron a otros puntos comunes donde concluyeron que la población sigue siendo campesina, entonces se planteó como necesidad educativa la integración del saber local al currículo. Ellos proponen que para dicha integración; se tendrían que replantear los contenidos dando mayor énfasis a la formación agrícola y pecuaria. Aun así, reconocen que no saben una manera clara de poder abordarlos en tanto plantean que: *“en alguna oportunidad nos habían dicho que había la posibilidad de integrar lo que saben los papás a la escuela”* (maestro escuela rural el Hato) pero nunca se llevó a cabo ya que no conocían la manera de poner en diálogo el saber occidental y local. Al respecto, Núñez (2010) plantea que para llevar dicha integración a cabo se hace necesaria una valorización de los saberes campesinos la cual requiere reconocer su carácter científico, es decir, que desde el conocimiento local que tiene la población de la vereda (sobre las plantas y los beneficios medicinales, entre otros) se reconozca que también posee modos diferentes de verificarse y observarse, donde también se estudian y explican las causas de un acontecimiento de manera objetiva. Por ejemplo, vinculando el conocimiento en mención a las ciencias naturales.

Ahora bien, los maestros entienden la integración del saber local como la participación activa de los niños y niñas en las tareas que les son asignadas, pero no lo ven como el hecho de integrar lo que saben ellos y ellas en diálogo con el saber occidental que se encuentra en el currículo oficial. *“Ellos desde sus casas investigan y traen, si hubiera internet uno todo lo baja por YouTube”* (maestro escuela rural el Hato). A causa de esto, se deja a un lado el saber que tienen los niños y las niñas sobre su territorio, como se observa en el siguiente relato: *“uno deja que la lechuga crezca hasta que le salgan flores y*

ahí bota la semilla y uno la recoge” (Estudiante de la escuela rural el Hato). Saber que podría integrarse al currículo dando paso a la valorización y no desaparición del saber campesino, distanciándose del planteamiento que alude que “podría afirmarse que no sólo la guerra deja al campo sin habitantes sino también lo hace la escuela que lo niega como sujeto de saber” (Mendoza, 2016, p.8).

No obstante, se puede inferir que los maestros asumen que las necesidades educativas de la población son atendidas desde su práctica a través de la recursividad y la creatividad, pero también exponen que estas necesidades son responsabilidad del estado, quien debe aportar principalmente con medios tecnológicos. Por consiguiente, plantean que *“uno es muy creativo y le toca con lo que hay” (maestro escuela rural el Hato)* dejando entrever que el papel que ellos asumen en este escenario educativo es el de un maestro propositivo.

PRUEBAS SABER EN EL CONTEXTO RURAL: ¿IMPORTANTES O PERTINENTES? *“lo que uno se proyecta acá es sacar unos niños bien preparados” (maestro escuela rural El Hato).*

Teniendo en cuenta que las pruebas SABER son el elemento por medio del cual los maestros de la escuela rural el Hato entienden y asumen el proceso de contextualización, se propuso discutir este aspecto para identificar cuál es la función real que dichas pruebas juegan en este escenario educativo, a la luz del reconocimiento de las necesidades educativas identificadas hasta el momento: la atención a la población flotante y la integración del saber local al currículo.

Los maestros consideran estas pruebas como pertinentes para incluirlas como base del currículo ya que promueven la competencia desde la comparación entre los estudiantes, además la consideran como una herramienta pedagógica puesto que es insumo para motivar

el trabajo de los estudiantes asegurando que adquieran un conocimiento. Por esta razón exponen que: *“si, son pertinentes para medir, ellos se motivan mucho con eso”* (maestro escuela rural el Hato).

Con lo anterior se puede evidenciar que el maestro concibe que la calidad de su labor pedagógica está ligada a mejorar los resultados de dichas pruebas y en la medida que los niños tengan éxito apropiando el saber occidental podrán mejorar su calidad de vida, por lo cual plantean: *“uno quisiera que ellos apunten a ser patrones y no se queden toda la vida dependiendo de alguien”*. En este sentido cabe problematizar lo anterior, no por la idea misma de progreso, ligada al desarrollo económico exclusivamente, sino por lo que se entiende por ella, es decir, el progreso no puede implicar que los sujetos se despojen de su identidad y tampoco dejar a un lado las necesidades del contexto como lo es ser población flotante. De lo contrario se está dando una desvalorización de lo rural y una omisión de la realidad del contexto. Por esta razón, se puede afirmar que el papel de estas pruebas en la escuela rural el Hato más allá de ser pertinentes, se hacen importantes bajo la idea de progreso.

Otra razón por la que las pruebas estandarizadas no se hacen pertinentes según lo revisado en el aparte titulado “ESTÁNDARES CURRICULARES” desarrollado en el marco conceptual del presente trabajo, es el hecho de no contar con adaptaciones para los ambientes rurales, en tanto *“el contenido de los programas educativos en zonas rurales no siempre es adecuado para el contexto regional, social y cultural; la oferta educativa es dispersa; la planta docente es insuficiente y en muchos casos los maestros no tiene la formación necesaria para ofrecer un servicio educativo contextualizado a la ruralidad”* (Plan Especial de Educación Rural, p.2). Es decir, las pruebas no recogen el contexto como tal de los niños y niñas, por lo cual los criterios con los cuales se mide el conocimiento de ellos y ellas se presentan descontextualizados, esto bajo el argumento de asegurar la

equidad que toma el riesgo de convertirse en un medio de homogenización, o en una “imposición e invasión cultural” (Freire, 1998, p. 44).

4.3 GRUPOS DE DISCUSIÓN PADRES

NECESIDADES Y PROBLEMÁTICAS *“A uno le gustaría que sus hijos volvieran a cultivar” Padre de familia escuela rural el Hato.*

El propósito principal de la contextualización es responder a las necesidades y particularidades de la población, que son diferentes para cada contexto dependiendo de aspectos políticos, económicos, geográficos, sociales y culturales y, se ubicaron en este contexto teniendo como referente las voces tanto de padres, como niños, niñas y maestros, pero también haciendo una lectura crítica y reflexiva del territorio por parte de las investigadoras. En consecuencia, se propuso este aspecto a discutir con los padres de familia para comprender y reconocer, desde las voces de ellos y ellas, a qué debe apuntar y contribuir la educación en este ambiente rural para responder a dichas necesidades y problemáticas.

Así pues, se identificó que las necesidades están ligadas al traslado de las condiciones de vida y problemáticas de la ciudad al campo, como por ejemplo la inseguridad o la contaminación que no se evidenciaban antes de la llegada de los ciudadanos y la venta de las tierras. Otra es el modo de sustento económico que actualmente se refleja en labores como la construcción, el manejo de camiones, el cuidado de casas quinta y chalet. Frente a esto los padres plantean: *“eso es bueno porque hay trabajo para todos, pero de todas maneras se está acabando la agricultura que era lo natal.”* Y esto se presenta como problemática en tanto afecta el traspaso generacional de saberes campesinos provocando el envejecimiento del campo.

Respecto a esto, se puede decir que se enfrentan dos posturas conceptuales abordadas ya en el presente trabajo que son: la descampesinista y la campesinista. Según lo planteado por los padres, se puede evidenciar que a pesar de la llegada de algunas dinámicas de la ciudad al campo que transformaron sus vidas, los sujetos no dejan de asumirse como campesinos, pero desde la perspectiva de Coello (1979), no se podrían concebir como campesinos ya que se ha establecido una relación estrecha con el sistema capitalista en la medida en que se convierten en productores del mismo. Sin embargo, autores como Hernández (1994) refutan lo anterior ya que a pesar de los cambios que ha traído la modernización a la vida campesina, hay prácticas de resistencia que han hecho que el campesino preserve su identidad, lo cual se puede evidenciar con la población de la vereda el Hato. Los padres que participaron en este grupo de discusión siguen tejiendo su identidad campesina, siendo punto de referencia para ello el territorio y la historia que han construido en él.

Otra problemática que se ha presentado en la vereda está relacionada con la organización social, esto se refleja en la contaminación de la naturaleza. Frente a ello plantean: *“la gente saca la basura ahora a las calles, eso no se veía antes”*. A causa de esto, se hace evidente cómo los malos hábitos ciudadanos se han trasladado al campo, generando una nueva versión de urbanización de lo rural.

Otro aspecto que plantean las familias como problema hace referencia al abandono del campo, en primera instancia debido a la dificultad de traspasar generacionalmente los saberes campesinos por lo cual los jóvenes no se interesan en trabajar la tierra, como expone uno de los padres: *“lo que pasa es que hoy en día los muchachos ya no quieren trabajar la tierra” Padre de familia vereda el Hato*. Una causa de ello es el hecho de estar inmersos en una sociedad que sobreestima la vida urbana a través de los medios de comunicación, postulando a los jóvenes una idea de desarrollo que no es posible alcanzar si permanecen allí como campesinos. Por lo tanto, se puede decir que la urbanización latente

que se ve en la vereda ha traído consigo ideas de desarrollo privilegiando la ciudad, transformando las dinámicas de la vida cotidiana de los sujetos. Entonces se puede evidenciar que las necesidades y problemáticas de la población de la vereda el Hato se determinan por los cambios que han traído los procesos de modernización al campo, afectando principalmente la conservación de su cultura en general, y trasladando las problemáticas que enfrenta la ciudad a este ambiente, siendo la escuela un promotor en este proceso. Con esto no se quiere decir que lo único que ha traído occidente son problemáticas, es de reconocer el desarrollo intelectual que éste ha aportado al mundo, lo que el presente trabajo problematiza es que la escuela lo conciba como la única forma de leer el mundo.

PARTICULARIDADES DE LA POBLACIÓN *“yo me iría por si me sale una oportunidad mejor, pero yo no permitiría que mis papás vendieran la casa por el valor sentimental.”* Hermana de estudiante escuela rural el Hato.

Para que los procesos de contextualización se den de manera pertinente, se hace necesario reconocer las particularidades de la población desde las voces de ellos y ellas. Por esta razón se presenta este aspecto de discusión con el fin de identificar cómo la escuela ha aportado o no, a las particularidades de la población, y cómo consideran que debe aportar.

Se evidencian dos posturas: la idea de progreso visto como el hecho de educarse para tener un mejor futuro económico y el vínculo afectivo que tienen los habitantes con el territorio. La primera postura, al igual que en el anterior aspecto a discutir, está determinada por las transformaciones que han traído consigo los procesos de modernización, afectando aspectos como las pautas de crianza. Mientras que la segunda, se representa en la identidad de la población. Lo cual no quiere decir que las pautas de crianza sean mejor en la ciudad o en el campo, la apuesta es que la escuela respete los proyectos de vida de la población campesina y que no sea un mecanismo de homogenización.

Es así como frente a la idea de progreso deciden adherir modos de trabajo comunes en lo urbano sin dejar de lado sus particularidades como campesinos, lo cual se relaciona con el enfoque de nueva ruralidad donde “se aprecian dos realidades en el mundo rural captadas por la nueva ruralidad: la pluriactividad de los habitantes rurales y la multifuncionalidad de la agricultura y del territorio.” (Castañeda, 2012, p. 33). En este sentido, retomando este enfoque en la vereda el Hato predomina el minifundismo, motivo por el cual el hecho de vivir del trabajo con la tierra se reduce y obliga a las familias a buscar otras opciones laborales.

Para ello, el territorio toma un papel fundamental en el enfoque de la nueva ruralidad, en el sentido de que “el territorio es la base principal sobre la que se constituyen su identidad, el lazo afectivo que los une con sus entornos más inmediatos es grande. Este sentimiento generalmente es influenciado por la visión que sus antepasados han tenido sobre las actividades que en dichos territorios realizaban” (Castaño, 2009, citado por Castañeda 2012, p.7). Así lo expresaban los padres de familia: *“uno vive agradecido porque aquí ha tenido la comida el trabajo y la familia, por eso no nos iríamos.” padre de familia vereda el Hato.*

A pesar de que este vínculo se mantiene intacto y resiste a las transformaciones de los procesos de modernización, las pautas de crianza han sufrido cambios, evidenciado esto en la exigencia que era un aspecto fundamental en las anteriores generaciones, tal-como lo afirma un padre de familia: *“primero a uno le tocaba ayudarles más a los papás que ahora antes si salía uno le tocaba que amarrar los terneros, pero eso ya no se puede” padre de familia vereda el Hato.* Sin embargo, un elemento que se conserva dentro de las pautas de crianza, es la formación en valores.

Para concluir, se puede decir que el aporte de la escuela a dichas particularidades se ha centrado principalmente en la idea de progreso económico, y en cambio el vínculo con el territorio no ha sido un aspecto que tome mayor relevancia en este escenario educativo. No obstante, es importante resaltar que una de las particularidades que sí se ha retomado e integrado a la escuela, es la formación en valores entendidos por la comunidad como: respeto, la responsabilidad, puntualidad, honestidad y compromiso. Por otra parte, el aporte que las familias esperan de la escuela está ligado sobre todo a la formación en los procesos de lectura y escritura.

FUNCIÓN DE LA ESCUELA *“eso va como en los profesores” ex estudiante escuela rural el Hato.*

Los contenidos no han integrado el saber campesino en ninguna de las generaciones entrevistadas, han estado ligados a los procesos de modernización bajo la idea de progreso, asignando la responsabilidad de un mejor futuro a la escuela. Los padres ven pertinente sobre todo las matemáticas resaltando que es lo que más aporta a la vida cotidiana. Sin embargo, no se evidencian procesos de contextualización dentro de la formación dada por la escuela, sino que ésta ha traído los conocimientos catalogados como occidentales, por lo cual se puede decir que el currículo como tal entra también en una invasión cultural Freire (1998) puesto que no recoge las voces de la población, como se evidencia en uno de los relatos *“antes se veía sociales y matemáticas, ahora la informática y eso es nuevo” ex estudiante escuela rural el Hato.* De igual forma, Posner (2001) plantea que los contenidos deben respetar la cultura, sin embargo, en la escuela rural El Hato no se da de este modo puesto que no se evidencia una integración del conocimiento local por parte de la escuela.

En este sentido, se hacen impertinentes los contenidos curriculares puesto que no han tenido en cuenta las necesidades y particularidades de la población que habita la vereda, como lo expone Núñez (2012) aludiendo que la pertinencia de la escuela es el

resultado de la aplicación del currículo interpretando las necesidades educativas de la población. Sin embargo, los padres reconocen que el principal aporte de la escuela ha sido la enseñanza de la lectura, la escritura y matemáticas, razón por la cual se puede decir que el 50% de los contenidos vistos en la escuela carecen de sentido frente a las realidades y particularidades de la población lo que pone la función de la escuela lejos de las necesidades reales de ellos y ellas.

Aun así, se reconoce que la respuesta a las necesidades educativas de la población ha estado a cargo del maestro desde su currículo oculto, quien de alguna manera contextualiza su trabajo haciendo una lectura de las necesidades educativas de los estudiantes en algunos casos, como se menciona a continuación: *“yo me acuerdo que cuando estaba en la escuela habían niños que hacían dos cursos en uno.”* ex estudiante de la escuela rural el Hato haciendo referencia a la población flotante, esto sucedía con los estudiantes que llegaban después de iniciar el año escolar. Por lo tanto, se puede decir que pese a la poca pertinencia que tenga el currículo a las necesidades y particularidades de la población; es el maestro quien puede ajustarlos de modo contextualizado llevando la función de la escuela más allá de transportar lo urbano a lo rural. Por lo tanto, se reconoce que ha dado mayor respuesta a las necesidades educativas de la población y se ha dejado a un lado el saber local.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA: PRINCIPIOS PARA CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN RURAL CONTEXTUALIZADA.

A partir de lo anteriormente desarrollado, en el presente capítulo se plantean tres principios que comprenden los resultados de este ejercicio investigativo. Dichos principios surgen de la reflexión y análisis de las posturas conceptuales abordadas, que en este

capítulo se interpretan y confrontan con las voces de los maestros, padres, niños y niñas del ambiente rural estudiado en este trabajo (Vereda el Hato). Se presenta como resultado no sólo las conclusiones a las que llevó este proceso, sino también el planteamiento de elementos que den paso a procesos de contextualización en ambientes rurales.

Teniendo en cuenta que desde su significado etimológico la palabra principio viene del latín *principium* (que quiere decir inicio o comienzo), para fines de este trabajo se entiende como el conjunto de ideales o fundamentos conceptuales y prácticos, que se hacen pertinentes al momento de contextualizar, es decir son postulados que se debe tomar en cuenta, para llevar a cabo estos procesos.

Se plantean como principios puesto que no se trata de dar una receta para contextualizar, ya que, una de las principales conclusiones a las que ha llevado este trabajo es que la contextualización se construye respondiendo a las necesidades y particularidades de la población rural y, teniendo en cuenta que cada territorio es diferente, no se podría plantear una manera única para abordar procesos de contextualización. Se trata más bien de dar unos elementos base que surgen de la búsqueda y análisis realizados en este trabajo, para hacer de la educación en ambientes rurales un acto contextualizado. Cabe aclarar que estos principios están pensados desde y para la población campesina, puesto que es con ellos con quienes se desarrolló este trabajo.

De este modo, se presentan de la siguiente manera: *Lugar del maestro*; en este principio se plantean los elementos que necesita el maestro para contextualizar su labor pedagógica y la pertinencia de su papel en este proceso. *Currículo Contextualizado ¿construcción o ajuste?* allí se encontrarán dos realidades que se hallaron en este trabajo, por un lado: la posibilidad de construir un currículo contextualizado, y, por otro lado; cómo contextualizar el currículo oficial (que como se ha visto prioriza el saber occidental) para integrar el saber local. Y, por último: *Implicaciones del campesinado como referente en los*

procesos de contextualización; en este principio se aborda cómo las diferentes categorías existentes para definir al campesino inciden en la práctica pedagógica del maestro, teniendo como referente la población de la vereda el Hato.

LUGAR DEL MAESTRO EN LOS PROCESOS DE CONTEXTUALIZACIÓN.

Se podría decir que gran parte de la labor de contextualizar depende del maestro, más específicamente de su visión de la educación y del mundo en general, pero, sobre todo, de la manera en que esto influye en su práctica pedagógica. Es el maestro quien puede abordar u omitir la importancia de realizar procesos de contextualización en ambientes rurales, como se pudo evidenciar en la aplicación de los grupos focales. La decisión pedagógica de éste (a pesar de estar mediada por diferentes factores como el currículo, el sistema educativo, directivos, padres) es la que finalmente le da una determinación y sentido al acto educativo, y a la posibilidad de ser contextualizado.

Se pudo evidenciar que la contextualización requiere de un maestro que interprete y lea el territorio (es decir que se asuma como investigador). Esta lectura debe darse a nivel cultural, identitario, social, político y económico, para desde allí orientar su labor. Para ello, se hace fundamental acudir a las voces de la comunidad, escuchar sus puntos de vista y retomar la historia local como punto de partida para entender la visión de mundo que se gesta allí, e integrarla a la escuela. Se hace importante también reconocer cuál de los aspectos nombrados (cultural, político, económico o social) es el que debe fortalecer la formación brindada desde la escuela, el criterio para ello son las necesidades y problemáticas que identifica la comunidad, y es precisamente este reconocimiento el que debe hacer el maestro. No se trata de abordar sólo uno de dichos elementos, todos deben estar presentes en un proceso contextualizado, sino de identificar cuál es de mayor interés o importancia para la comunidad.

En el caso particular de la población de la vereda el Hato, se puede decir que el enfoque que debe retomar y fortalecer la escuela y el maestro es identitario, en otras palabras, el lugar del maestro en el proceso de contextualizar dentro de este ambiente rural implica como primera medida entender los sentidos que la comunidad configura alrededor del territorio, puesto que es un elemento fundamental en la vida de la población, que incide y ha incidido en sus prácticas culturales y de sustento; por lo tanto en su visión del mundo y proyecto de vida. A pesar de esto, se evidencia que el propósito principal de algunos maestros de esta escuela es responder a las pruebas SABER, sin embargo, desde el punto de vista de la contextualización poco responden a las necesidades y particularidades de esta población, quedándose corta para medir o validar el saber campesino.

Otro argumento que llevó a concluir que es el maestro quien tiene la principal posibilidad y responsabilidad de contextualizar, es el hecho de evidenciar que a pesar de que muchos maestros de la escuela rural el Hato reconocieran las necesidades y particularidades de la población, no plantean desde su práctica pedagógica una salida o contribución a ellas, pero también, se evidencia que hay maestros que leen las particularidades de la población y asimismo encaminan su quehacer pedagógico. Esto se evidenció principalmente en una de las experiencias que narró una maestra donde planteaba que acomodaba su práctica según las necesidades que ella evidenciaba en los niños y las niñas.

Es así como se reconoce que este proceso de lectura e interpretación requiere de especial atención desde la formación dada en la academia para los maestros. Algunos elementos que contribuyen a lo anterior, y que nacen de la experiencia que se vivió en la escuela el Hato; son el hecho de que el maestro construya la historia local desde las voces de la comunidad y que reconozca el territorio con ellos y ellas. Esto permitirá entender las transformaciones que ha tenido la comunidad para configurarse en lo que es, por ejemplo,

en el caso específico de la vereda el Hato, gracias a este acercamiento (que se dio teniendo como excusa el proyecto del periódico escolar) se pudo realizar una caracterización de la población que destaca sus conocimientos locales, necesidades y particularidades. También se hace importante que el maestro retome los modelos flexibles de ser necesario, por ejemplo, en el caso de la población flotante, o que sea el saber pedagógico del maestro que en relación con la lectura e interpretación del contexto construya y diseñe estrategias flexibles pertinentes con las necesidades de la población.

Finalmente, un elemento todavía más complejo y que se profundizará en el siguiente principio, es el de integrar el saber campesino a los conocimientos occidentales impartidos por la escuela. Este es un proceso que requiere del maestro transformar constantemente su saber pedagógico, por lo cual se considera que integrar la investigación en el aula es un aporte principal para conseguirlo, ya que a través de ella el maestro está en constante reflexión de su práctica y esto permite revisar continuamente la pertinencia de la misma como principio de contextualización.

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: ¿CONSTRUCCIÓN O AJUSTE?

Se ha podido evidenciar que en algunas ocasiones las propuestas educativas pensadas para la población rural se desarrollan según los criterios de agentes externos al contexto. Un ejemplo de ello: las Concentraciones de Desarrollo Rural ¹⁵. Pocas veces se recurre a las voces de los sujetos en formación, los maestros y la comunidad para la construcción del currículo, pero el hecho de que el currículo no dé cabida a contextualizar, no quiere decir que no es posible desarrollar dicho proceso. Para ello es preciso ajustar el currículo de tal manera que respete la visión de mundo, particularidades y necesidades de la

¹⁵ Las Concentraciones de Desarrollo Rural nacen a partir del plan nacional de “Desarrollo Económico y Social” planteando la necesidad de que la educación respondiera a la formación para la fuerza de trabajo.

población, o tener presente en la construcción del mismo, si es el caso, las voces de quienes intervienen en el hecho educativo para cumplir con dicho fin. En este sentido se hace pertinente aclarar que el proceso de modernización debe partir de “la investigación de la realidad nacional, con el objeto de definir la problemática educativa y establecer prioridades para formular soluciones adecuadas. “(Toledo, Niño & otros, 1978 p. 1) todo esto para hacer de la educación un hecho contextualizado.

Este principio de currículo contextualizado parte de la premisa de que el maestro debe en primera instancia, en su interpretación y lectura del contexto, analizar la pertinencia que tiene el currículo oficial con la realidad de los sujetos en formación para poner a dialogar dichos aspectos, aunque también cabe aclarar que esta no es una posibilidad única del maestro sino también del campesinado. Como se ha visto, uno de los propósitos de contextualizar en ambientes rurales es responder a las necesidades y particularidades de la población, por lo cual la tarea de reconocer el territorio y analizar la pertinencia del currículo se vuelve una labor imperativa.

De esta manera, hacer de la educación un acto dialógico se presenta como una necesidad. Es importante consultar a la comunidad acerca de su visión de mundo para incluirla dentro del currículo, o lo que se denomina en el presente principio: ajustar. Este ajuste se aterriza o desarrolla desde la metodología, es decir, se lleva a cabo a través de estrategias que permitan dar cabida a las necesidades y particularidades del contexto, sin omitir el saber occidental pero tampoco poniéndolo como saber privilegiado.

Para lo anterior, coincidimos con Freire (1998) al plantear que la educación como práctica de liberación no se basa en la transmisión de conocimientos sino en una situación creadora. Entonces cuando el maestro forma en la transmisión de saberes impide la acción creadora de conocimientos, por lo cual “la tarea del educador es problematizar a los educandos” (Freire, 1998, p.94). Esa problematización del mundo le implica al hombre una

mirada crítica de su realidad, entonces la educación rural en miras de contextualizarse debe permitir dicha problematización a los sujetos sin negarles una mirada amplia del mundo.

Esa problematización del mundo requiere de estrategias pedagógicas que más allá de dar respuestas planteen preguntas de la realidad inmediata de los sujetos rurales en relación con otras realidades para permitir el reconocimiento de las problemáticas, necesidades y particularidades de la población. Por lo que áreas del conocimiento como la historia y la filosofía serían un gran aporte a ello, todo esto permeado por una visión crítica y reflexiva. Y es precisamente problematizando el currículo y el mundo en general, como se puede llegar al ajuste planteado en este principio para responder a las necesidades y particularidades de la población campesina.

Es importante aclarar que no se trata de desplazar los contenidos impartidos por el sistema educativo (o conocimientos occidentales) puesto que estando inmersos en un mundo que está constantemente en cambio y es una realidad que la escuela no puede omitir, sin embargo, tampoco se trata de negar al campesino desde su esencia, es decir, que el hecho de ir a la escuela no le exija dejar de ser campesino sino que por el contrario le permita fortalecer su identidad sin negar o dejar a un lado el conocimiento de los llamados procesos de modernización que están inmersos de una u otra forma en el contexto, en conclusión: que el campesino no deba dejar de ser campesino para estar en la escuela.

Teniendo en cuenta que desde la configuración del sistema educativo en el cual nos encontramos inmersos no se da la posibilidad formal de contextualizar, ajustar el currículo se convierte en una labor primordial para llevar a cabo procesos de contextualización. Este ajuste se debe proponer en primera instancia reconocer los rasgos culturales de la población, esta labor implica no solo el conocimiento del territorio por parte del maestro sino también una educación que ponga a dialogar el conocimiento local con el occidental. Según lo estudiado en este trabajo un aporte principal para dicho diálogo se da en el marco

de procesos que buscan comprender la realidad desde una perspectiva holística, como, por ejemplo: el paradigma de la complejidad¹⁶ que sería una mirada interesante desde la cual se podría construir un currículo contextualizado.

Para el ajuste del currículo a las necesidades y particularidades de las poblaciones, una herramienta pedagógica pertinente para ello serían los proyectos de aula los cuales tendrían que estar vinculados a la comunidad (que para el caso de este trabajo se usó como ejemplo el periódico escolar). Su desarrollo debe darse desde lo particular, a lo general según sea el área del conocimiento desde la cual se trabaje. Para establecer un vínculo entre la comunidad y el proyecto se requiere que la participación de la misma este ligada al reconocimiento del saber local.

De esta manera, se podría decir que un currículo pensado para la población campesina tendría que recoger sus prácticas cotidianas de aprendizaje, que según lo estudiado en la presente investigación con la población de la vereda el Hato están ligadas al aprender haciendo y al fortalecimiento de los valores como enfoque principal de la formación. También se atribuye como elemento metodológico el trabajo colectivo, esto debería retomarse en la escuela haciendo una lectura de la manera en que las poblaciones rurales transmiten su saber, sin embargo, en lo observado en este trabajo generalmente se da en la relación directa con el otro. Por lo tanto, el currículo debería contemplar el trabajo colectivo como principio activo que permita la construcción de conocimiento y el reconocimiento de la identidad de los sujetos en formación. Con respecto al contenido curricular, debe partir de la visión de mundo del campesinado (por lo que sería este el fundamento para iniciar a construir un currículo contextualizado) donde se relacione con sus rasgos culturales y particularidades principalmente sin perder de vista que dicho contenido debe ser funcional a las realidades de los campesinos.

¹⁶ el paradigma de la complejidad comprende fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos que se desarrollan en la complementariedad y transversalidad, un todo que se compone de muchas partes.

En este sentido, para plantear una metodología pertinente a lo anteriormente mencionado son importantes los elementos analizados en el aparte de éste trabajo LA CONTEXTUALIZACIÓN EN LAS PROPUESTAS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN RURAL: UN RECUENTO HISTÓRICO, entre los que se destacan como aportes esenciales que permiten la contextualización: el aprendizaje activo, el aprendizaje práctico que no se debe confundir con la participación activa o conocimientos previos de los estudiantes sino con la posibilidad de reconocer e integrar los saberes campesinos en el aula. A la vez, retomando las voces de los padres de familia que participaron en este ejercicio investigativo, se podría decir que un elemento metodológico que debe contener el currículo hace referencia al aprender haciendo, teniendo en cuenta que la vida campesina es cotidianamente práctica.

Recogiendo lo anterior, se concluye que un currículo¹⁷ contextualizado requiere de los siguientes enfoques que, aunque se vinculan estrechamente entre sí, cuentan con algunas especificidades cada uno:

- Enfoque territorial: que se podría generar desde áreas como historia principalmente pero también se puede hacer transdisciplinar desde los procesos de lectura y escritura (entendiéndose desde su función comunicativa, cultural y social) donde se reconozcan las necesidades, problemáticas y particularidades de la población, para esto la formación en ambientes rurales debe garantizar una visión crítica y reflexiva del mundo.
- Enfoque de metodología flexible: el cual se aborde de manera práctica y dialógica donde su desarrollo dé la posibilidad de recoger las voces de

¹⁷ Para fines del presente trabajo se entiende el currículo como aquellos conocimientos válidos socialmente que se representan en contenidos. Stenhouse (1998).

padres, maestros, niñas y niños, en el proceso de intentar poner en diálogo el saber local y occidental. Todo esto teniendo como pilares el aprendizaje activo como ya se profundizó anteriormente.

- Enfoque identitario: donde se recoja y se respete la visión de mundo del campesino por lo cual el currículo tendría que ser construido desde y para el contexto, desde este enfoque se pretende dar un lugar importante al saber campesino en la escuela. Además, este enfoque implica que dentro del currículo no solo se encuentren los conocimientos occidentales, sino que al plantearlo los campesinos puedan identificarse en él. En pocas palabras que a través de la educación rural los campesinos puedan asumirse como sujetos de saber reconociendo y fortaleciendo su valor social y cultural.

IMPLICACIÓN DEL CAMPESINADO COMO REFERENTE EN LOS PROCESOS DE CONTEXTUALIZACIÓN.

Uno de los elementos que causó mayor confrontación en este estudio, es el hecho de saber si caracterizar la vereda el Hato como rural y a su población como campesina eran categorías pertinentes. Por su cercanía a la ciudad, esta vereda ha dejado de lado muchas de las características tradicionales que definen a un sujeto como campesino o a un territorio como rural. Recorriendo las diferentes posturas conceptuales anteriormente abordadas y teniendo en cuenta las voces de los padres, niños y niñas que aportaron a este trabajo; se concluye que, a pesar de no tener un trabajo relacionado directamente con la tierra, la población de la vereda El Hato se asume como campesina, siendo esto un aspecto fuerte de su identidad. Aun así, esto parece no ser reconocido por parte de los maestros quienes en un primer momento no asumen a la población como campesina por lo cual argumentan que su trabajo no cuenta con especificidades para el contexto y se debe dar una educación como la que se ofrece en las ciudades.

Es por esto que nace el presente principio con el fin de concientizar y plantear la importancia que tiene reconocer la identidad de la población como principio de contextualización. Debido a los procesos de modernización y a que la escuela muchas veces a velado por transportar lo urbano a lo rural, la población campesina se ha transformado hasta tal punto que se deja de reconocer socialmente como tal. Si la educación no reconoce a la población muy seguramente sus objetivos no estarán relacionados con las particularidades y necesidades de los sujetos en formación y su vida en general.

En consecuencia para poder caracterizar la población campesina es necesario comprender que el campesino no es solamente aquel que se dedica a cultivar la tierra, otras definiciones que ya hemos analizado en el presente trabajo, presentan una transformación y evolución del término campesino y lo definen desde su saberes y su relación con el territorio, características que frecuentemente son obviadas por la educación en dichos contextos, así lo expresan algunos maestros de la escuela que buscan como objetivo fortalecer los conocimientos occidentales en los niños y las niñas para que al salir de la escuela tengan más oportunidades.

Por lo anterior este principio busca hacer evidente la importancia que tiene en los maestros y en la comunidad educativa en general; identificar lo que implica reconocer la categoría de campesino y sus diferentes rasgos conceptuales para hacer de la educación un acto contextualizado, puesto que al reconocerlo su práctica seguramente buscará que los saberes de las niñas y los niños campesinos sean integrados en la práctica educativa, fortaleciendo de esta manera su identidad campesina es decir, que al reconocer lo saberes de las poblaciones rurales se genera un empoderamiento del campesino por sus realidades sociales. De esta manera se busca educar líderes con criterios que aportan soluciones a sus necesidades y que reconozcan como valiosas sus características de pobladores del ámbito rural. Así mismo ofreciendo a sus estudiantes la oportunidad de elegir. Con esto no se

plantea que quedarse en el campo sea un imperativo, esto depende de los propósitos de los sujetos y la visión de la comunidad, sino que puedan ver desde diferentes perspectivas las oportunidades que le ofrece su territorio y así mismo tengan la posibilidad de analizar lo que se pueden encontrar en otros territorios, pero sin que deba despojarse de su identidad.

Como se ha podido evidenciar la categoría de campesino puede ser ambigua ya que debido a cambios históricos, políticos, sociales y económicos, se ha transformado a lo largo del tiempo. Lo que este ejercicio investigativo concluye es que la población de la vereda el Hato se asume como campesina principalmente por el vínculo que tiene con el territorio y la historia generacional que se ha desarrollado en este lugar. También se reconoce un vínculo en relación a sus rasgos culturales y de sustento económico; visto éste último no solamente desde el trabajo con la tierra.

Pero a pesar de esto, el discurso pedagógico de la mayor parte de maestros de esta escuela al no reconocer estas particularidades, sigue haciendo de la escuela un vehículo para transportar lo urbano a lo rural. Por lo cual el mayor aporte de este principio a los procesos de contextualización, hace referencia a la implicación de las concepciones de campesino en la práctica educativa, que pueden tener dos horizontes: reconocerles como sujeto de saber, o traer una concepción de mundo distinta a la de la población.

APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

Esta parte del ejercicio investigativo pretende exponer la experiencia llevada a cabo con los niños y niñas de la escuela rural el Hato, se presenta con el propósito de ejemplificar los principios anteriormente mencionados, con esto no se pretende generalizar la contextualización desde este ejercicio a toda la educación rural, ni tampoco presentarse

como una propuesta que se debería replicar en todas las escuelas rurales. Se plantea como una aproximación puesto que se reconoce que la contextualización es un proceso amplio y complejo, y dependerá de las particularidades y necesidades educativas de cada contexto, pero, aun así, este trabajo realizó un intento por poner a dialogar el saber local con el occidental.

Esta experiencia piloto se realizó en pro de articular la práctica con los elementos conceptuales que se iban encontrando en la revisión de la literatura que se dio en el marco conceptual, como aporte para una educación contextualizada. Además, se presenta con el fin de aterrizar lo anteriormente desarrollado y como iniciativa para futuros proyectos en la escuela rural el Hato.

En este sentido, el proyecto se llevó a cabo durante año y medio, inició como una propuesta que realizaron los niños y niñas, y siendo la sala de informática nuestro escenario de práctica pedagógica, fue allí donde se desarrolló el periódico escolar, que buscaba el reconocimiento del territorio a partir de la problematización del mismo.

Para ello fueron fundamentales procesos y experiencias donde la indagación, el trabajo colectivo y el reconocimiento de las problemáticas del territorio fueron un detonante que provocaron la movilización y las propuestas de los niños y las niñas como punto de partida para desarrollar el periódico escolar. Para presentar la experiencia, se retoman los enfoques desarrollados en el principio de *Currículo Contextualizado ¿Construcción o Ajuste?*, debido a que permite una ejemplificación de los mismos en relación con la manera en que surgieron.

ENFOQUE TERRITORIAL *“una señora me contó que llegó mucha gente de la ciudad y que no les dejaban tener sus campos, sus vacas todo eso”.*

Este se dio desde caminatas que tenían como propósito identificar las problemáticas de la vereda, además de ser un espacio donde los niños y niñas contaban lo que sabían de la misma (plantas, río, mitos, entre otros). A partir de allí, ellos y ellas proponen cuatro temas para profundizar en la construcción del periódico escolar: historia de la vereda, naturaleza, problemáticas y actividades escolares. Esto permitió que interactuaran con la comunidad y el territorio a través de entrevistas, fotografías, recorridos e indagaciones, y que además se cuestionaran por su realidad. Conocer el territorio los llevó a asombrarse y descubrir una historia que les permitió conocerse en esencia a sí mismos.

ENFOQUE METODOLOGÍA FLEXIBLE *“aprendimos a comunicarnos, a decir esta idea si esta no, a ayudar al mundo a que sea mejor”.*

Siendo la sala de sistemas el espacio dado para desarrollar este proyecto (y la representación del conocimiento occidental) se relacionó con el saber local en el sentido que fue este último el contenido o la excusa para darle una función a la informática y conocer los diferentes usos de la misma. La metodología que allí se utilizó tomó como punto de partida el aprendizaje activo puesto que los conocimientos previos de los niños y las niñas fueron la base del proyecto, además de las propuestas que ellos y ellas planteaban. Fue flexible en tanto respondió a la necesidad que exponía la comunidad por rescatar sus tradiciones como lo expresa una estudiante de la escuela: “saber cultura de acá, investigar culturas de acá” *Ana María Novoa estudiante escuela el Hato*. También porque brindó la posibilidad de comunicar aquello que los niños y niñas consideraban de importante atención como las problemáticas medioambientales.

ENFOQUE IDENTITARIO *“para mí fue impresionante saber que aquí había más cultivo”.*

Este enfoque se fortaleció puesto que el periódico le permitió a los niños y niñas reconocer la historia de su vereda y los invitó a pensar qué aportes pueden hacer para resolver las problemáticas que en ella existen. También los inquieto por los diferentes sucesos o problemáticas sociales, políticas y culturales que han ocurrido en la vereda como el hecho de vender sus tierras o dejar a un lado el trabajo con la tierra. Entonces, se puede decir que este trabajo les permitió hacer una lectura crítica de la realidad para comprender cómo la vereda llegó a ser lo que es y cuestionarse acerca de cuál es el papel que cada uno cumple ante esto. Además, despertó el interés de seguir profundizando en su cultura siendo la escuela el lugar pertinente para esto.

Comentarios Finales

- El diálogo entre el saber local y occidental tuvo en cuenta dos aspectos: el reconocimiento funcional de la informática (donde los niños y niñas aprendieron sobre los programas como PowerPoint, Word, entre otros), en relación con el fortalecimiento de la identidad de ellos y ellas. También se fortaleció los procesos de escritura como lo expresa un estudiante “aprendimos a redactar” *Yuber estudiante escuela rural el Hato*. Además, los niños y niñas presentan la necesidad de trabajar el reconocimiento del territorio desde áreas como: ciencias naturales, sociales, español.
- Los objetivos iniciales de este estudio exploratorio se proyectaban construir una propuesta pedagógica que permitiera contextualizar, sin embargo, en el transcurso del mismo se evidencia que no es pertinente plantear un paso a paso para contextualizar debido a que cada territorio posee realidades diferentes.

- Cómo maestras en formación éste proceso enriqueció nuestra visión sobre la educación, entendiendo que al escuchar las voces de los personajes intervinientes en ella, hacen que se consolide de manera significativa y entonces se vuelve necesario abrir espacios para escuchar y reconocer el saber que tiene el que realmente vive y habita el territorio.

- Este trabajo nos permitió entender que hay otras realidades donde el papel de la educadora infantil es muy importante en la medida que reconoce la diversidad de las infancias que convergen en nuestro país. También nos dio la posibilidad de sentir, conocer, construir y actuar desde la ruralidad entendiendo que para garantizar un mejor país se debe devolver la mirada al campo, no para comprenderlo desde la carencia, sino desde el potencial que existe en esta población.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, J. (2014). EDUCACIÓN RURAL Y SABERES CAMPESINOS EN TIERRADENTRO CAUCA: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá. Bogotá: Universidad nacional de Colombia.

BANREP. (2012). Boletín cultural y bibliográfico. junio 2017, de BANREP CULTURAL Sitio web: http://banrepcultural.org/sites/default/files/bol_82final.pdf.

Berman, M. (1989). Todo lo solido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado, Profesorado revista de currículo y formación del profesorado.

Castañeda, Y. (2012). Familias campesinas y rurales en el contexto de la nueva ruralidad. Estudio de caso en la vereda del Hato del municipio de La Calera. Bogotá: universidad Nacional de Colombia.

CEIBA sistema de aprendizaje tutorial. 13/04/2017, de Sitio web: <http://www.corpoceiba.org.co/sitioweb/index.php/institucioneducativa/sistemadeaprendizajetutorial/30-sistema-de-aprendizaje-tutorial>

Celestin, F. (1999). El texto libre: periódico escolar. Caracas Venezuela: cuadernos de pedagogía.

Celestin, F. (2002). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI editores.

Dussel, E. (1942). El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores.

Freire, P., (1998) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores. México, España, Colombia.

FUNDAEC. (sf). Sistema de aprendizaje tutorial SAT. mayo 2017, de FUNDAEC Sitio web: <http://www.fundaec.org/es/programas/sat/index.htm>

Gómez, M. (2010) Una visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia, Revista educación y pedagogía Nos 14 y 15.

Gutiérrez, B. (2010) Introducción a métodos cualitativos: El grupo de discusión, España: Centre de Política de Sòl i Valoracions.

Henao, A. (2014). Hacia una versión de mi vereda, una mirada contada por la infancia, (tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Herrera, J. (2008) La investigación cualitativa.

Hernández, R. (1994). Teorías sobre el campesinado en América Latina: una evaluación crítica. Revista chilena de antropología, 12, 179-200.

MEN. (2010). Nivelatorio: Todos hacia el éxito. Bogotá: Ministerio de educación nacional

MEN, (2006) PORTAFOLIO DE MODELOS EDUCATIVOS.

MEN (2006). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Mendoza, P. (2016). Diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de 2489 educación para el sector rural: tensiones y alternativas. Noviembre 2016, II Bienal Juventudes e Infancias.

Mellis, P (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 3, N°2, p. 140-156.

Núñez, J. (2012). Los Saberes Campesinos: Implicaciones para una Educación Rural. Investigación y posgrado, V.19 p.48.

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana.

Revista iberoamericana de educación, v.52, p.14.

Parra R., 1996, La escuela invisible: escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia, La Escuela Rural: Escuela y Modernidad, (3-19), Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo Editores.

Perfetti, M., (2003). Estudio sobre la educación rural en Colombia (167 - 192). Coordinación REDUC y Universidad Pedagógica Nacional.

Tocancipá, j. (2005). EL RETORNO DE LO CAMPESINO: UNA REVISIÓN SOBRE LOS ESENCIALISMOS y heterogeneidades en la antropología. Revista colombiana de antropología, 41, 1-36.

Vigotsky, L, Teoría socio-constructivista recuperado de:
<http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET>.

Villar, R. (2010) El programa escuela nueva en Colombia, Revista educación y Pedagogía Nos 14 y 15.

Zamora. (2010). ¿qué es lo rural de la educación rural? el sentido y alcances de la categoría educación rural. mayo 2017, de tercer congreso nacional de educación rural Sitio web:
file:///C:/Users/leido/Downloads/lo_rural_educacion_rural.pdf

Zamora, F. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. CÓDICE LTDA.