



Convenio

Universidad Pedagógica Nacional

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Sistematización de la Experiencia del modelo pedagógico de la Institución Educativa Puente Amarillo “Francisco Torres León” con relación al desarrollo humano y social de la región.

Trabajo de Grado de Maestría

Marlon Julián Báez Arcila
Sebastián Moreno Maldonado
Jorge Hernán Vera Lara

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá

Octubre 28 de 2020



Convenio
Universidad Pedagógica Nacional
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Sistematización de la Experiencia del modelo pedagógico de la Institución Educativa Puente
Amarillo “Francisco Torres León” con relación al desarrollo humano y social de la región

Trabajo de Grado de Maestría

Marlon Julián Báez Arcila

Sebastián Moreno Maldonado

Jorge Hernán Vera Lara

Tutor

Jaime Alberto Rendón Acevedo

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá

Octubre 28 de 2020

Agradecimientos

A la vida

Sebastián Moreno Maldonado

A mi familia que siempre me ha apoyado, a los astros que siempre me han escuchado y me han guiado, a mi pareja que fue una serendipia que seguramente ya estaba escrita...

Julián Báez Arcila

Dedicatoria

Al campo colombiano que tanto nos ha dado y tan poco se le ha admirado, a los profesores que me han inspirado, a mis estudiantes que tanto me han enseñado y a la ruralidad que siempre la he sentido como mi hogar.

Julián Báez Arcila

Tabla de contenido

Introducción.....	10
Capítulo 1. Descripciones generales.....	13
1.1. Antecedentes	13
1.2. Pregunta Problema	15
1.3. Objetivos	15
1.3.1. General.....	15
1.3.2. Específicos.....	15
1.4. Contexto	15
1.4.1. Cumaral	17
1.4.2. Villavicencio.....	18
1.4.3. Restrepo	19
1.4.4. La Subregión.....	20
1.5. Currículo en contexto para la transformación social (CCTS): el modelo pedagógico de Puente Amarillo (PA)	22
Capítulo 2. Marco Teórico.....	28
2.1. El concepto de desarrollo.....	28
2.2. Escuela rural y educación	36
2.2.1. Modelo pedagógico	39
2.2.2. Territorio.....	42
Capítulo 3. Metodología	46
3.1. Ruta metodológica	48
3.1.1. Huevo (primer momento)	48
3.1.2. Oruga (segundo momento)	50
3.1.3. Crisálida (tercer momento)	53
3.1.4. Mariposa (cuarto momento).....	54
3.1.5. Polinizar (quinto momento)	55
Capítulo 4. Reconstrucción histórica de la experiencia	56
4.1. Antes del 2006 Modelo escuela nueva. Demostrativa	57
4.2. 2006 año de la reflexión pedagógica profunda	58
4.3. 2007 - 2010 Evolución del modelo. Modelo flexible crítico ambiental.....	61
4.4. 2011-2017 De la práctica al currículo.....	62
4.5. 2017-2020 Currículo en contexto para la transformación social	64
5. Las Reflexiones de Fondo	66
5.1. Análisis y síntesis	66
5.1.1. Desarrollo	66

5.1.2. Escuela Rural	69
5.1.3. Territorio.....	71
5.1.4. Matriz De Necesidades y Satisfactores	74
6. Interpretación Crítica	87
7. Puntos de Llegada: conclusiones y aprendizajes.....	92
8. Referencias Bibliográficas	96

Lista de Tablas

Tabla 1 Medida de pobreza multidimensional Municipal	21
Tabla 2 Matriz de necesidades y satisfactores	33
Tabla 3 Cinco formas sociales de no existencia producida por el pensamiento eurocéntrico	41
Tabla 4 Matriz de necesidades y satisfactores de desarrollo a escala humana	47
Tabla 5 Matriz de reconstrucción histórica de la experiencia.....	52
Tabla 6 Matriz de categorías relacionadas en el marco teórico	53
Tabla 7 Periodos de reconstrucción	54
Tabla 8 Matriz de triangulación de satisfactores	57

Lista de Figuras

Figura 1. Estrategias Pedagógicas del CCTS.....	23
Figura 2. Condiciones Fundamentales del CCTS.....	24
Figura 3. Productos del CCTS	24
Figura 4. Currículo en Contexto para la Transformación Social, Colegio Puente Amarillo	26
Figura 5. Desbalances y falencias de la educación rural en Colombia.....	37
Figura 6. Línea de tiempo construida por los maestros y maestras de Puente Amarillo	56

Resumen

Esta investigación realiza una sistematización de experiencias del modelo pedagógico de la Institución Educativa Puente Amarillo Francisco Torres León denominado “Currículo en Contexto para la Transformación Social”. Esta institución educativa se encuentra ubicada en el municipio de Restrepo-Meta. Dicha experiencia es leída desde el desarrollo humano y social, la educación rural, el modelo pedagógico y el territorio. La metodología usada para esta investigación es la sistematización de experiencias, por lo cual, se realizó una reconstrucción histórica, mediante la implementación de entrevistas abiertas o en profundidad, grupos focales con los docentes y talleres con estudiantes para la recolección de información. El análisis permitió clasificar y ordenar la información en matrices para relacionarlas con los principales conceptos apropiados desde la línea de desarrollo social y comunitario, por lo que las reflexiones giraron en torno al papel de la escuela rural en la construcción de territorios. Finalmente, se propone una interpretación crítica de la experiencia.

Palabras Clave: Educación rural, Desarrollo humano y social, Modelo pedagógico, Territorio, Sistematización de experiencias.

Abstract

This research carries out a systematization of experiences of the pedagogical model of the Educational Institution Puente Amarillo Francisco Torres León Called “Curriculum in Context to the Social Transformation”. This educational institution is located in the municipality of Restrepo-Meta. This Experience is read from the human and social development, rural education, pedagogical model, and territory. The methodology used for this research is the systematization of experiences, therefore, a historical reconstruction was carried out, by implementing open or in-depth interviews, focus groups with teachers and workshops with students for the collection of information. The analysis allowed information to be classified and sorted in matrices to relate them to the main concepts appropriated from the line of social and community development. That is why the reflections revolved around the role of the Rural School in construction of territories. Finally, a critical interpretation of the experience is proposed.

Key Words: Rural Education, Social and human development, Pedagogical model, territory, systematization of experience

Introducción

En la presente investigación se realiza una sistematización de experiencias de la construcción del modelo pedagógico Currículo en Contexto para la Transformación Social (CCTS) de la Institución Educativa (IE) Puente Amarillo (PA) Francisco Torres León, en la que se propone un espacio de reflexión en torno a las problemáticas sociales experimentadas por la región Villavicencio-Restrepo-Cumaral comprendiendo que la educación implica repensar su práctica y de este modo, destacar que la escuela puede trascender su función arcaica de ser una reproductora de conocimientos y saberes preestablecidos.

En este largo camino académico, se encuentra una reconstrucción histórica de las principales etapas de la experiencia, contada desde sus actores; se realiza una descripción de cómo funciona un modelo pedagógico, realzando la voz de sus benefactores, implementadores y sus creadores; para después realizar un análisis categorial en el que se debate críticamente el carácter liberador de la educación. Dando como resultado una discusión sobre el desarrollo humano y social en la construcción del territorio.

Esta investigación, como acción social, asocia la práctica educativa con los sentidos de criticidad y emancipación, con una sólida perspectiva por el cuidado medioambiental y artístico para articular economías alternativas, autonomía y éticas colectivas que sirvan de insumo para tomar decisiones con base en principios socio-políticos y de esta manera enmarcar un modelo de escuelas alternativas que, con metodologías coherentes, ha estado desafiando el discurso utilitarista y neoliberal dominante, configurando subjetividades, siendo sujetos políticos que crean ambientes de paz y que transforman su entorno.

Ahora, desde las Ciencias Sociales, la sistematización de experiencias toma un valor cada vez más relevante con el surgimiento de un “nuevo paradigma epistemológico” como lo menciona Jara (2018), para la producción del conocimiento científico de la realidad.

Dicho esto, se diseñaron e implementaron estrategias para dos momentos distintos propuestos por Freire (2005)

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que,

una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (p. 55)

Por lo tanto, el proceso de sistematización del modelo pedagógico logró concienciar a la comunidad educativa y a los autores del papel trascendental de la educación para la formación de una nueva ciudadanía. Generó espacios de participación donde se dignificó lo rural, se le dio un lugar especial a la comunidad, se propició el desarrollo humano y social, y la apropiación del territorio para al final comprender que el ser es más importante que el hacer o el poseer.

El trabajo está dividido en siete capítulos, en donde el lector primero encontrará las descripciones que contienen: antecedentes, objetivos, pregunta problema, contexto de la región en el cual se hace una caracterización social, económica y cultural de la región Villavicencio-Restrepo-Cumaral, sobre la cual tiene influencia la IE PA. Además, este capítulo da una reseña acerca de cómo funciona el CCTS en la actualidad.

El segundo capítulo contiene la teorización de las categorías abordadas para interpretar la experiencia, teniendo en cuenta la línea de investigación en desarrollo social y comunitario, se trabajaron los conceptos de Desarrollo, Educación Rural y Territorio. Lo anterior, visto desde las perspectivas de Escobar, Sousa Santos, Rendón, Freire, Harvey, Ramírez, entre otros.

Posteriormente, se hallará el capítulo metodológico, el cual explica el proceso desarrollado para la sistematización, desde los cinco tiempos propuestos por Jara (2018). También se mostrarán los ejes planteados, los instrumentos de recolección y análisis de información, entre los que se encuentran: entrevistas a profundidad, grupo focal, talleres con estudiantes y la matriz de necesidades satisfactoras, propuesto por Max-Neef et al. (1986).

A continuación, se narra la reconstrucción histórica de la experiencia, la cual fue elaborada mediante una línea de tiempo y entrevistas; priorizando la voz de sus participantes y relacionándola con los ejes de la sistematización: historicidad, reflexiones pedagógicas y huellas de la experiencia.

En el quinto capítulo se realizan las reflexiones de fondo, que contienen el apartado de análisis. En donde se organiza y clasifican los datos recolectados de acuerdo con la Matriz de Max-Neef et al. (1986) y a las categorías planteadas anteriormente.

El siguiente capítulo, es una reflexión en donde se conectan elementos de la experiencia reconstruida, los referentes conceptuales y la postura del equipo de investigación.

Por último, en el capítulo siete se hallan los puntos de llegada de la investigación. Aquí se formulan las conclusiones y se comunican los aprendizajes que permiten transformar la práctica pedagógica.

Capítulo 1. Descripciones generales

1.1. Antecedentes

Han sido numerosas las investigaciones que tienen como objetivo la educación rural, desde enfoques asociados a la implementación de modelos y prácticas basados en proyectos productivos, modelos agrícolas, entre otros. Por otro lado, se observan enfoques más participativos y contextuales, que permiten evidenciar un trabajo articulado con su entorno, por esta razón, le dan un lugar activo a la escuela en la comunidad (Ramírez, 2009).

Allí cobra sentido la sistematización de experiencias, pensada como una estrategia para reflexionar críticamente sobre la acción. En ese sentido, la revisión de proyectos de investigación similares al objeto de este, se sitúan en dos ámbitos, por un lado, se encuentran las investigaciones centradas en la educación rural y por otro, las sistematizaciones que se han desarrollado en la institución.

El primer antecedente que ubicamos al respecto es la *Sistematización de la Experiencia de implementación del Modelo de Preescolar Rural Construir Construyendo* en el departamento de Caquetá 2003-2006 de Lavao en el año 2007. Sistematización que se realizó con el objetivo de reconstruir y comprender el impacto que generó la práctica del modelo educativo implementado en la zona rural de Caquetá, sustentado en las necesidades planteadas por el contexto, desarrollado a partir de la interpretación de experiencias y el conocimiento que se construye a partir de ellas.

El segundo antecedente que tenemos como referencia, es la investigación llamada *Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Universidad (López, 2006)*, en la cual se profundiza acerca del concepto de ruralidad y la incidencia que este ejerce en la construcción de campos teóricos como territorio, multiculturalidad, organización social y medio ambiente; explicando el contexto socio económico del sector rural colombiano, a partir de un análisis profundo sobre las perspectivas de la tenencia de la tierra, la pobreza, la educación, la población y el aporte económico del sector. De igual manera aborda la relación entre el conocimiento sobre la educación rural y las propuestas que desde la universidad Pedagógica Nacional han surgido en la urgencia por acercarse a lo rural.

Otra investigación que consideramos un antecedente por su marco teórico y metodológico es la de Torres y Castro (2017) *Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo*. Universidad Jesuita de Guadalajara. Principalmente por que se enfoca en la articulación de las relaciones entre escuela y comunidad como condición para el desarrollo del territorio. Este proyecto curricular se ha basado en la participación activa de los actores sociales en el diseño y construcción del Proyecto Educativo Institucional P.E.I., buscando la integración de la comunidad en torno a las políticas educacionales que se desarrollan en su territorio.

Por otra parte, están las sistematizaciones que han tenido contacto con la IE PA por sus proyectos y prácticas. Ese el caso del proyecto que se ha trabajado mancomunadamente con el Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH, el cual se basa en el establecimiento de la red de docentes de memoria histórica. Proceso en el que participa activamente la institución a través de su centro de memoria histórica *Matapita* (vocablo sikuani que significa: *ser el primero en hacer algo*). Dicho trabajo fue sistematizado por el CNMH y los docentes del área de Ciencias Sociales.

El siguiente antecedente surgió de la profundización que realizó el Ministerio de Educación Nacional-MEN a la IE PA y a su modelo pedagógico debido a sus óptimos resultados en las pruebas saber y a su participación constante en eventos académicos. Lo cual lo centró como un referente para establecer políticas educacionales en el sector rural colombiano. Dicha sistematización buscaba evaluar la escalabilidad, replicabilidad y pertinencia del modelo en otros escenarios pedagógicos rurales. Esta Investigación fue realizada en el marco del proyecto de diseño de lineamientos estratégicos de una política pública de orden nacional que oriente los procesos de educación rural del país, contribuyendo al desarrollo integral de las poblaciones y las regiones. Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de la Salle.

Por último, ubicamos como antecedente el esfuerzo que ha realizado el colegio mismo por sistematizar su experiencia. Investigación planteada por un grupo de docentes de la institución que busca ordenar los procesos históricos que ha experimentado el modelo pedagógico y la relevancia e incidencia que estos han generado durante su práctica, así como los conocimientos que se han construido a través de su vivencia.

Este fue un trabajo interdisciplinar plantea que desde escenario pedagógico se realice un análisis e interpretación histórica de los hechos más relevantes en la construcción del CCTS,

recopilando las experiencias más significativas y el conocimiento construido desde la perspectiva de cada proceso.

1.2.Pregunta Problema

¿Cuál es el impacto de la experiencia del modelo pedagógico de la Institución Educativa Puente Amarillo “¿Francisco Torres León” en el desarrollo humano y social de la región (Villavicencio-Restrepo, Cumaral)?

1.3.Objetivos

1.3.1. General

Sistematizar la experiencia del modelo pedagógico de la Institución Educativa Puente Amarillo “Francisco Torres León” con relación al desarrollo humano y social de la región. (Villavicencio-Restrepo, Cumaral)

1.3.2. Específicos

- Diseñar junto con la comunidad educativa la ruta metodológica para la reconstrucción histórica del modelo pedagógico.
- Analizar los principales elementos del contexto de la IE PA (Villavicencio-Restrepo-Cumaral, Meta)
- Analizar los fundamentos teóricos de los conceptos: modelo pedagógico, desarrollo humano y social, territorio y educación rural.
- Reconstruir históricamente el proceso de elaboración, análisis y práctica del modelo pedagógico de la IE PA.
- Reflexionar acerca de la construcción de territorio y el desarrollo humano y social a través de la práctica pedagógica de la IE PA.

1.4.Contexto

A continuación, se describirán los episodios más importantes en la historia del Departamento del Meta, que permiten comprender la configuración social, política, económica y cultural de la subregión Villavicencio-Restrepo-Cumaral.

En la historia de América Latina se han estructurado procesos de exclusión e inequidad propiciados por las dinámicas sociales establecidas a partir del siglo XV, las cuales impusieron a sangre y fuego sobre los pueblos indígenas el pensamiento eurocéntrico cartesiano y cristiano; arrasando con sus tierras, territorios y pensamiento.

Así inició el despojo y genocidio de los pueblos americanos. Este proceso se fundamentó desde sus inicios en la avaricia monárquica europea. Con el pasar del tiempo mutó hábilmente según las dinámicas mundiales, transformándose rápidamente en la sed de riqueza burguesa, la cual, se estructuró en torno a los avances tecnológicos propios del siglo XIX para construir la idea de capitalismo, como un nuevo paradigma de organización social.

Bajo las órdenes del rey Felipe II de España a finales del siglo XVI que establecían restricciones frente al poblamiento de las tierras bajas en sus colonias y así evitar el calor y las enfermedades ajenas al hombre europeo, los colonos, decidieron excluir las tierras de la Orinoquía colombiana de sus proyectos demográficos y económicos. Esto produjo una serie de procesos económicos y políticos que han sumergido la región en una realidad adversa, incompatible e incoherente con sus recursos y potencialidades.

Así fueron excluidos los llanos orientales de Colombia de las primeras actividades de desarrollo económico, social y cultural, auspiciadas por la corona española. El proceso colonizador y de población de esta región fue tardío y espontáneo y, por tanto, no fue tomada en cuenta para la ejecución de planes y programas monárquicos. La evidencia de esta improvisación social y política es el fracaso del heredero de Gonzalo Jiménez de Quesada, Antonio de Berrio, quien entró a los llanos en 1584 (Rodríguez, 2010 p. 9).

La colonización, sus repercusiones sociales y el centralismo político y económico, completaron el aislamiento de esta región. Sin embargo, a lo largo del siglo XVII y parte del XVIII, la Compañía de Jesús alcanzó a establecer haciendas ganaderas y agrícolas, estructurando un avance económico y social; proceso que vio su fin, cuando el monarca español en 1767 expulsó a los jesuitas de América, aniquilando los logros socio-económicos establecidos y redireccionándolos hacia “el desarrollo feudal del gran latifundio en un territorio habitado por aborígenes nómadas en general” (Rodríguez, 2010 p.10).

En 1959 la intendencia del Meta, se proclamó como departamento mediante una reforma transitoria de la constitución y en 1960, como consecuencia de las dictatoriales políticas del frente nacional. Y de esta forma, comenzaron a aparecer pensamientos y corrientes políticas excluidas históricamente.

De esta manera, se fueron formando los cimientos de la subregión que abarca esta investigación. A continuación, se realiza una breve descripción de los municipios de Cumaral, Restrepo y Villavicencio, que contienen la población que conforma el objeto de estudio en donde se pretende vislumbrar los procesos en común y el contexto socio-económico en el cual se han venido desarrollando estos territorios, junto con una caracterización del CCTS en la actualidad.

1.4.1. Cumaral

Ubicado a veintiséis kilómetros de la ciudad de Villavicencio se encuentra Cumaral. Un municipio situado al piedemonte de la cordillera Oriental, en la parte noroccidental del Departamento del Meta. Posee un paisaje típico de Piedemonte llanero, tiene una topografía plana donde se forman ondulaciones y esteros. Obtiene su nombre de las palmas de Cumare, que eran abundantes al momento de su fundación. Se encuentran registros de la existencia del pueblo de Cumaral desde mediados de 1700 pero debido a una epidemia de fiebre amarilla la población fue trasladada a su ubicación actual dónde inicia en 1917 y es declarado municipio en el año 1995 (Alcaldía de Cumaral, 2018).

Se encuentra ubicado a 452 metros sobre el nivel del mar, posee una temperatura media de 21°C. Limita con el municipio de Restrepo hacia el sur oeste y con el departamento de Cundinamarca hacia el norte, cuenta con una población aproximada de 21.397 habitantes, de los cuales hay 2633 en centros poblados y 4382 en rural disperso. La población restante se concentra en la cabecera municipal (DANE, 2018). La base de su economía es el sector agropecuario, predominando la ganadería y en el sector agrícola maneja los cultivos de arroz y la palma africana, esta última utilizada para extraer aceite de Palmiste, para la elaboración de aceite de cocina, margarina entre otros. Adicionalmente, existe la piscicultura, los cítricos y un amplio sector lechero.

Tiene una extensión de 618.62 Km² en su totalidad, pero su área urbana tan solo abarca 4.95km², por lo cual, existen 10 veredas distribuidas en el territorio rural. Entre sus atractivos turísticos se encuentra su diversa fauna, fiestas anuales como el Festival Internacional del Folklore Llanero de Cumare, el Festival Internacional de la carne asada y la mamona llanera, entre otros.

1.4.2. Villavicencio

Villavicencio es la capital del departamento del Meta. Está situada en el Piedemonte de la Cordillera Oriental, al noroccidente del Meta, limita con el río Guatiquía y cuenta con una población total de 451.212 habitantes, de los cuales 15.557 pertenecen a centros poblados y 15.998 corresponden a rural disperso, según el último censo realizado por el DANE. La población restante se encuentra en la cabecera municipal (2018). Presenta un clima cálido y húmedo, con temperaturas medias de 27 °C. La ciudad se encuentra a 86 kilómetros al sur de la capital de Colombia, Bogotá, a dos horas y media por la Autopista al Llano.

Villavicencio es el principal centro de acopio y abastecimiento de los municipios del Meta y de la Orinoquía colombiana, a la vez que es el principal municipio productor de petróleo y gas, sin embargo, la mayoría de los empleos se están generando en la actividad comercial y de servicios (Alcaldía de Villavicencio, 2016). Por otro lado, las grandes construcciones, las vías, los recursos financieros y el turismo giran en torno a esta dinámica mercantil y a los servicios. Esto hace que el aporte del Departamento al PIB Nacional sea menor al 2%, cifra que se mantiene en los últimos 49 años, es decir, desde 1960 a 2009.

La industria constituye el tercer sector en importancia para el municipio principalmente con productos como alimentos y bebidas manufacturadas, muebles, calzado y la reparación de vehículos automotores, la confección, fabricación de telas y ropa, así mismo, las actividades de los molinos, las ladrilleras completan el grupo industrial en el municipio. Dicha producción industrial de Villavicencio consiste en buena parte en el mejoramiento en la transformación del arroz y aceite de palma y la mayor productividad en la industria de alimentos y bebidas, lo que lo hace líder en este grupo con respecto a los demás municipios del Meta.

Hay que destacar que la actividad industrial sigue siendo desarrollada por las micro y las medianas empresas. El sector agropecuario, representa el cuarto elemento en importancia y está constituido por la agricultura, la ganadería, la caza, la pesca y la explotación de maderables.

Entre los cultivos más representativos en Villavicencio se encuentran el arroz, el maíz y la soya; Villavicencio es el principal productor de arroz en el Meta. También cuenta con otros cultivos como la palma de aceite, el plátano, el algodón, el café y los cítricos. Adicionalmente, el sector de la construcción se caracteriza por la edificación de viviendas, obras públicas y obras civiles de origen privado.

La capital del Departamento del Meta cuenta con una actividad turística que ha sido resultado del avance en la actividad comercial y de servicios, es decir, su crecimiento depende de la dinámica comercial, de los servicios prestados y del esfuerzo de las administraciones municipales y departamentales. El turismo se lleva a cabo tanto en el área urbana como en el área rural (corregimientos) y en ambos sectores ha crecido.

1.4.3. Restrepo

Se considera como “una de las poblaciones más pintorescas y progresistas del Meta y los Llanos Orientales” (Alcaldía de Restrepo, 2017). Su importancia le ha llevado a que sea reconocido como “Capital Salinera” por la explotación artesanal de sal; luego con la categoría de “Municipio Verde” por su riqueza natural y paisajística. Además, por su religiosidad y valores patrimoniales e históricos como uno de los únicos lugares de referencia en el Departamento del Meta donde se lleva a cabo Turismo Religioso. En la actualidad, el municipio de Restrepo cuenta con 17.610 habitantes, de los cuales 5.486 pertenecen al área rural disperso (DANE, 2018).

En 1912 un caserío fue elevado a Municipio con el nombre de Colonia, el cual fue cambiado en 1915 por el de Restrepo, como homenaje al donante de los terrenos donde se encuentra el ente territorial.

Se reconoce como “Capital Mundial del Pandearroz” a causa de la creciente demanda de los productos regionales jalónados por las roscas de pan de arroz, el masato, los amasijos y demás productos característicos de la gastronomía de esta región.

Cuenta con 18 veredas entre las cuales se encuentra la Vereda Puente Amarillo que se ubica sobre la vía de Restrepo a Villavicencio. En este lugar, es donde hallamos el epicentro de esta experiencia.

1.4.4. La Subregión

En estos escenarios se configuran las circunstancias socioeconómicas que determinan las estructuras y dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales de los municipios abordados en esta investigación Villavicencio, Restrepo y Cumaral. La cual entenderemos y analizaremos como una *subregión* dentro del departamento del Meta.

Subregión que se construye a partir de las convergencias y similitudes socioculturales que comparten las poblaciones del piedemonte llanero, de igual manera, emergen los retos y problemáticas sociales que han consolidado una cosmovisión que los conjuga en una realidad geográfica e histórica que plantea procesos identitarios que transversalizan estos tres municipios.

A continuación, se analizará la medida de pobreza multidimensional, la cual es realizada de forma directa e indirecta, siguiendo la clasificación de Amartya Sen (1981, citado en DANE, 2019), se encarga de evaluar los resultados de satisfacción (o no privación) que tiene un individuo respecto a 5 dimensiones que son clasificadas como fundamentales: condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y la juventud, salud, trabajo y condiciones de la vivienda y acceso a servicios públicos domiciliarios. El encargado de realizar la medición es el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, el cual evalúa la capacidad de adquisición de bienes y servicios que tienen los hogares.

La medida de pobreza multidimensional para las cabeceras municipales de Villavicencio, Restrepo y Cumaral, se encuentran entre el 15%, 12% y 19% respectivamente y el de los centros poblados y rural disperso corresponde a 26%, 21% y 29% (véase tabla 1).

De acuerdo con lo anterior, se observa una diferencia aproximada de 10 puntos porcentuales entre las cabeceras municipales y los centros poblados y rural disperso. Según los datos expuestos, existe un mayor porcentaje en la tasa de analfabetismo, bajo logro educativo, inasistencia escolar, rezago escolar y trabajo infantil de los centros poblados y rural disperso frente a las cabeceras municipales.

En este sentido, se evidencia un abandono al sector rural y una idea de desarrollo que promueve la inequidad. Estos focos de ausencia por parte de los entes territoriales y el gobierno nacional dejan como daño colateral una educación marcada por la desigualdad y la poca calidad.

TABLA 1

Medida de pobreza multidimensional.

Indicador de pobreza multidimensional	Villavicencio		Restrepo		Cumaral	
	Cabecera Municipal (%)	Centro poblado y rural disperso (%)	Cabecera Municipal (%)	Centro poblado y rural disperso (%)	Cabecera Municipal (%)	Centro poblado y rural disperso (%)
Medida de pobreza multidimensional municipal	15,2	26,7	12,5	21,7	19,4	29,6
Tasa de analfabetismo	5	7,8	4,5	8,4	8,2	9,4
Bajo logro educativo	38,2	47,6	35,5	55,6	47,4	62,6
Barrera a servicios para el cuidado de la primera infancia	2,0	2,5	2,0	1,7	1,5	2,0
Barreras de acceso a la salud	3,6	5,0	3,1	4,6	6,3	2,9
Sin aseguramiento en salud	17,3	19,4	16,6	15,6	15,1	13,6
Tasa de dependencia	31,9	30	28	25,8	31,6	30,2
Hacinamiento crítico	6,45	4,1	7,8	3,3	8,1	4,5
Inasistencia escolar	2,8	3,4	2,1	2,6	2,3	4,6
Rezago escolar	12,5	15,1	12,6	16,6	16,4	18,6
Trabajo infantil	0,8	1,6	0,8	1,1	0,9	
Trabajo Informal	82,3	82,1	79,1	78,2	80,2	73,9
Sin acceso a fuente de agua mejorada	4,4	40,5	0,3	20	2,3	45,8

Fuente: Esta tabla es una adaptación de la medida de pobreza multidimensional realizada por (DANE, 2019)

No obstante, esta transversalidad mostrada con datos oficiales se manifiesta en las actuales generaciones que tienden a transformarse y deslocalizar la idea de municipio como su territorio para plantear un escenario transmunicipal, donde el territorio se construye a partir de sus lazos y vínculos sociales, económicos y políticos. De este modo, se generan espacios y procesos que permiten confluir e interactuar como comunidad y uno de estos espacios más representativos es la IE PA que contribuye a la construcción de territorio.

1.5. Currículo en contexto para la transformación social (CCTS): el modelo pedagógico de Puente Amarillo (PA)

La escuela debe ser vista como un territorio de transformación social, donde la racionalidad se vea superada por el sentido dialógico, crítico y productivo de una comunidad. Para dejar atrás la supremacía de los monismos metodológicos, la educación cuenta con sentidos tan únicos y diversos como las maneras de orientar la acción humana. Ahora bien, generar oportunidades de emancipación, motivación y aplicación de conocimientos para modificar el contexto, son el deber de un educador.

En este sentido, se instaura el modelo pedagógico de la IE PA Francisco Torres León. Teniendo en cuenta que un acto pedagógico según Ramírez (2009) debe “integrar: crítica y acción, teoría y práctica. Igualmente, desde estos referentes puede entenderse también, el sentido de un currículo integrador ya que a través de él se estarían atendiendo todos los intereses que mueven la persona hacia el conocimiento” (p. 69). Por lo tanto, encaminar sentidos para estimular el interés hacia el aprendizaje hace parte de la compleja tarea de educar y un currículo que logre encauzar esto, es lo que cambiará la educación urbana y rural.

En este punto aparece el CCTS como una apuesta para dignificar la educación rural; lugar en el cual se interrelacionan tres ámbitos generando una sinergia donde cada elemento es vital, los cuales son: primero, *estrategias pedagógicas* (véase figura 1), segundo *condiciones fundamentales* (véase figura 2) y tercero *productos* (véase figura 3). En el primer ámbito se tienen en cuenta los escenarios de investigación, los cuales despiertan la capacidad de asombro, formular preguntas, establecer hipótesis, realizar observaciones de campo en espacios que

integran a la familia y se aprende del contexto y de este modo se va desarrollando la competencia comunicativa.

Figura 1

Estrategias pedagógicas del CCTS



Fuente: elaboración propia

Figura 2

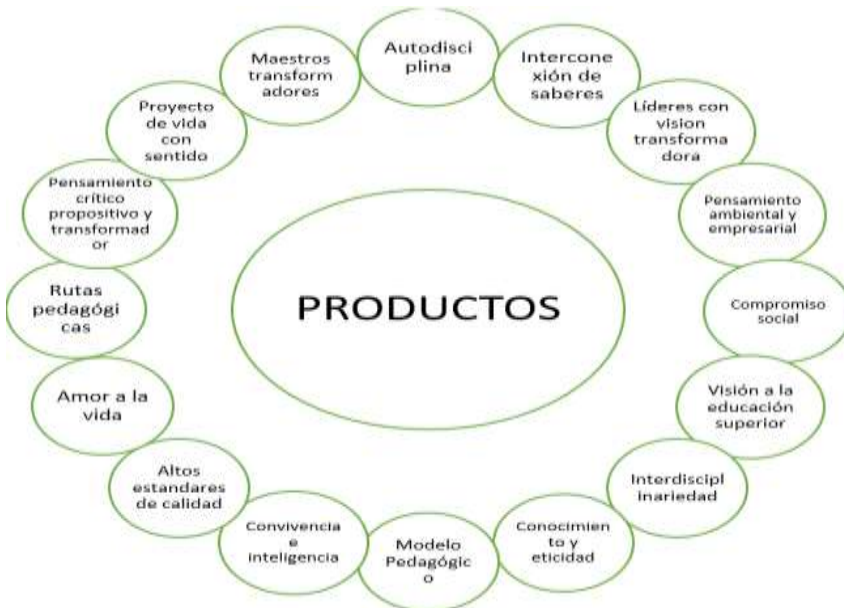
Condiciones fundamentales del CCTS.



Fuente: elaboración propia

Figura 3

Productos del CCTS



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, un punto a resaltar de este modelo son los acuerdos inteligentes, estos pactan las normas de convivencia que rigen al interior y al exterior del aula, ya que, para formar autonomía hay que dar oportunidad para la reflexión en el actuar conllevando a la autodisciplina y a la responsabilidad comportamental. No obstante, la creación de un manual de convivencia se viene desarrollando en la institución de acuerdo con la Guía 49 del MEN.

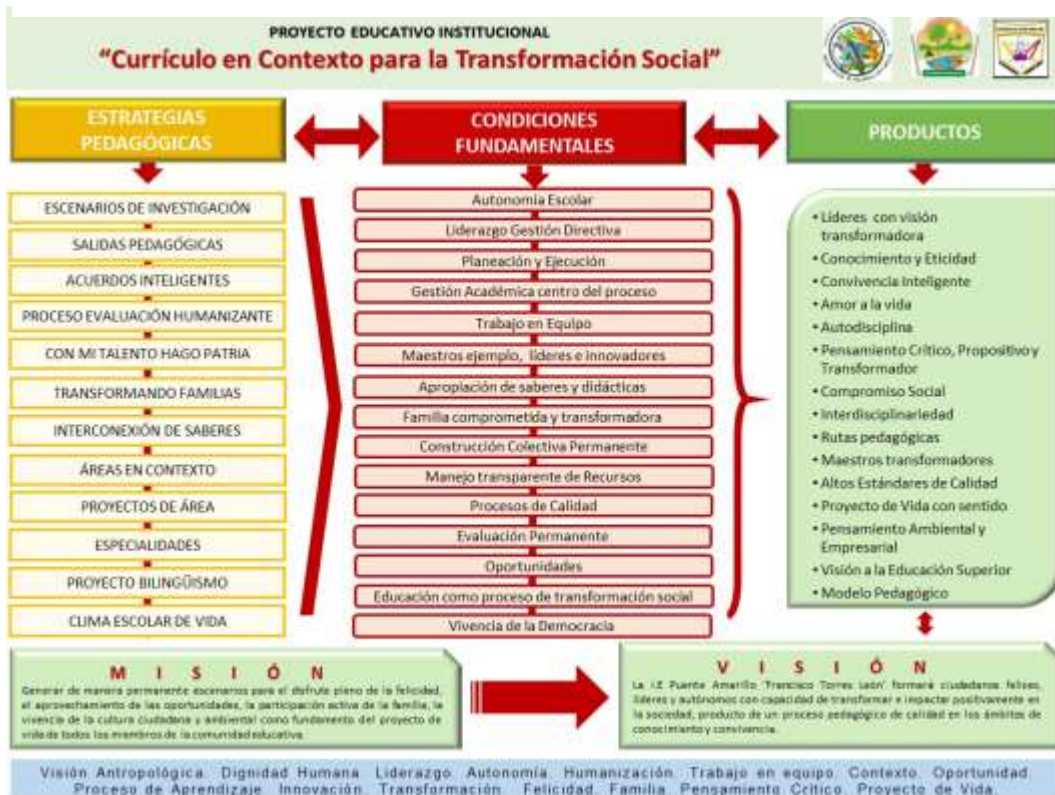
Existen otros aspectos pedagógicos que se distinguen como las especialidades de Turismo, Medio Ambiente y Académica. También existe la Interconexión de Saberes, Transformando Familias, el Proceso de Evaluación Humanizante que cuenta con cinco criterios de evaluación; los cuales son: ser transformador, manejar actitud positiva frente al conocimiento, trabajo en equipo, formación en pensamiento crítico y habilidades investigativas.

Del mismo modo, uno de los ejes fundamentales del CCTS son los proyectos de área; estas propuestas permiten compartir experiencias, saberes y estrategias que le den dinamismo a la práctica educativa con la visión de formar estudiantes con pensamiento crítico, felices, líderes capaces de desarrollar habilidades para la vida y que transformen su contexto. Lo anterior, requiere que los docentes se estén actualizando permanentemente, reflexionando, adaptando y cambiando continuamente su labor.

Además, las condiciones fundamentales de dicho modelo tienen que ver básicamente con la autonomía escolar, el trabajo en equipo, la construcción colectiva permanente, la familia comprometida y transformadora, entre otros. Todo esto, genera unos productos que son: líderes con visión transformadora, pensamiento crítico, propositivo y transformador, compromiso social, interdisciplinariedad, convivencia inteligente, entre otras (véase figura 4).

Figura 4

Currículo en Contexto para la Transformación Social, colegio Puente Amarillo



Fuente: Diagrama inédito diseñado por el Colegio Puente Amarillo.

El CCTS tiene una fundamentación en la dignidad humana, esta postura permite develar relaciones verticales que denuncian injusticias y potencian la acción para impactar positivamente en su entorno, en ese sentido, lo que se busca es “una pedagogía, que haga de la opresión y sus causas, el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación” de este modo, esta pedagogía se crea y se recrea junto con los cambios del contexto (Freire, 2005, p. 35). Considerando lo anterior, la causa por la emancipación se construye y reconstruye constantemente, la contribución de un modelo pedagógico debe ser la aplicación de conocimientos en la transformación de una realidad tanto objetiva como subjetiva.

De este modo, la IE PA se propone como una alternativa en conocimiento y convivencia basada en procesos de calidad frente a los objetivos y métodos impuestos tradicionalmente en el sector rural; es una propuesta que tiene una marcada fundamentación en la pedagogía contextual, a través de la construcción colectiva y el análisis cotidiano del contexto.

En este largo camino pedagógico se han venido diseñando estrategias que con el tiempo han tomado una fuerza conceptual y teórica que han sido validadas y han dado resultados exitosos para la vida de los y las estudiantes, los padres, las madres, los y las docentes. Dentro de esas múltiples estrategias pedagógicas que un día iniciaron como una simple actividad, y que hoy se convierten en un componente fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI); dan como resultado un esquema que da sentido al Modelo Pedagógico y nutre las condiciones de vida de la comunidad educativa.

Capítulo 2. Marco Teórico

“La escogencia de una epistemología y de un marco teórico siempre es un proceso político con consecuencias para el mundo real” – Arturo Escobar (2005. p 21)

Para el análisis de la experiencia de la IE PA, con respecto al desarrollo humano y social de la región, se relacionarán cuatro categorías: desarrollo, educación rural, modelo pedagógico y territorio, tomadas a partir de Escobar, Ramírez, Morín, Harvey, Rendón, Freire, entre otros autores.

En un primer momento, se explorará el concepto de desarrollo, su abordaje histórico y sus implicaciones en la construcción del denominado tercer mundo. Se hará un tránsito por la matriz de necesidades y satisfactores de Max-Neef et al. (1986) hasta elementos del postdesarrollo, categorizados por Escobar como alternativas al desarrollo. Estos dos autores son fundamentales para estructurar una postura de desarrollo que promueve y reivindica los procesos políticos, económicos, educativos, ambientales, culturales locales y la coexistencia con la naturaleza, como lo plantea De Sousa Santos (2010).

En un segundo momento, se hace un recorrido por la escuela rural, especialmente por las deudas que el Estado tiene con ésta, en términos de proyección, de investigación y de inversión para el diseño de una política pública que permita una educación rural en contexto y de calidad. Sobre el trayecto, emerge el concepto del modelo pedagógico, en tanto es el instrumento clave para la transformación social de la IE PA. Adicionalmente, emergen postulados de Freire sobre la educación pensada desde la emancipación y la transformación.

Finalmente, la conexión de los conceptos cobra sentido en el territorio, comprendiéndolo como un espacio socialmente construido. Esta categoría permite crear la atmósfera o el contexto en el que se tejen las relaciones entre el desarrollo humano y social, el modelo pedagógico y la escuela rural.

2.1. El concepto de desarrollo

El desarrollo será comprendido desde autores como Max-Neef y Escobar, entre otros, en tanto plantean que los determinantes del desarrollo están asociados con desarrollos institucionales, la generación de capacidades humanas y el acceso a los medios de vida para

garantizar condiciones materiales dignas y que no sólo están relacionados con el crecimiento económico.

Desde esta perspectiva, estos modelos pretenden “identificar las condiciones socioeconómicas y las estructuras económicas necesarias para hallar una senda de desarrollo humano y crecimiento económico sostenido (productivo o no) basado en el aumento de la riqueza de la sociedad” (Rendón, 2013. p. 41).

De esta manera, el capital humano tiene, en general, una importante influencia positiva en el crecimiento de la calidad de vida por habitante. Una de las herramientas para lograrlo es la educación, la cual debe ser entendida como el ejercicio pleno de formación humana, ética y política en contexto, con una participación activa en la construcción de una sociedad más justa, más allá de ser un ejercicio de instrucción y transmisión de conocimientos.

Por otro lado, las distintas perspectivas de desarrollo se han disputado el control de los territorios a lo largo de la historia mundial, latinoamericana y colombiana. Tensión que se materializa localmente en los diseños de las políticas nacionales y la influencia ejercida históricamente por modelos y estrategias descontextualizadas con la realidad e intereses nacionales.

Esta es la consecuencia de una serie de caminos sociales que el ser humano ha transitado y que han desembocado en las estructuras socioeconómicas en las que intenta existir (Max-Neef, citado en Vassalas, 2008). Así mismo, la realidad actual presenta un escenario global adverso al ser humano, donde cualquier proceso social o ambiental puede cuestionar su existencia y permanencia en este planeta.

Sin embargo, estas consecuencias no se deben al azar, son estructuras que históricamente se construyeron y consolidaron para estar al servicio de unos intereses de una minoría de élite. Ejemplo de ello, fue el Renacimiento, en donde Descartes había empezado a esbozar lo que sería el hombre del futuro, basado en la razón, la individualidad y el antropocentrismo. De esta propuesta, el legado más perjudicial, a la luz de la actualidad, es el de la deshumanización de la ciencia (Max-Neef, citado en Vassalas, 2008).

Esta afirmación emerge del postulado más recordado de Descartes, que plantea separar mente y cuerpo, lo que se simplifica en la separación de la razón con los demás los procesos humanos. De igual manera, Maquiavelo plantea que el mejor camino para el progreso y el desarrollo de los pueblos europeos está basado en el temor que se pueda infundir en el pueblo, sus aliados y enemigos.

Más adelante, en Inglaterra, Bacon va a proponer una estrategia basada en el siguiente postulado: “hay que torturar la naturaleza para que nos de sus verdades” (Max-Neef, citado en Vassalas, 2008). Este planteamiento fue acogido desde el modelo dominante para justificar las economías extractivistas.

Estas bases que apropiaron las academias y sociedades contribuyeron con las revoluciones burguesas, las revoluciones industriales y las consecuentes guerras mundiales que estuvieron transversalizadas por ese pensamiento cartesiano y baconiano al punto de determinarlos y establecer sus metas.

El punto es que la visión de desarrollo que se ha implementado históricamente está sujeta a la reproducción y movilidad del capital. Estas concepciones fueron estructuradas por Adam Smith y los pensadores neoclásicos. Ahora bien, el problema radica, según Max-Neef (Romero, 2012) en el contexto actual enfrentamos problemáticas propias de las sociedades y el medio ambiente del siglo XXI con teorías económicas del siglo XIX.

Dicho proceso dicotómico plantea una pregunta: ¿la economía actual responde a las necesidades e intereses de los pueblos? Desde que la burguesía europea decapitó a la monarquía, el capital llegó a la cúspide de las sociedades y desde el siglo XVIII ha permanecido allí. Por encima de los humanos, sus derechos y su dignidad.

Adicionalmente, el discurso de posesión de Harry Truman como presidente de Estados Unidos en el año 1949, marcó uno de los mayores hitos de la economía y la política internacional de la década del 60, al categorizar determinados países como subdesarrollados (Escobar, 2014). Con ello, se pretendía ofrecer alternativas para mejorar sus condiciones económicas, a partir de la extrapolación de estrategias exitosas en países con un crecimiento económico sustentado en el PIB y caracterizados por un modelo de industrialización, urbanización y tecnificación de la

agricultura, con énfasis en la ciencia y la tecnología, de tal manera que la abundancia se extendiera por todos los lugares del mundo.

Esta idea de desarrollo, ahora dominante, planteó que el progreso y el crecimiento económico de una nación mueven el desarrollo de este. Desde esta perspectiva, instituciones internacionales como el Banco Mundial -BM o el Fondo Monetario Internacional-FMI, en compañía de los países considerados desarrollados, impulsaron estrategias que permitieron el libre mercado entre los países en vías de desarrollo para que pudieran competir, al parecer, en las mismas condiciones con otras naciones económicamente poderosas.

Dichas medidas eran respaldadas por expertos en el diseño de políticas, que hacían parte de instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas-ONU, en las cuales se proponía una reestructuración de las comunidades cuyas características obstaculizaban el crecimiento y el progreso económico: "...los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda" (Naciones Unidas, 1951, citado en Escobar, 2007).

Así las cosas, los distintos estados-naciones decidieron acogerse a las instituciones internacionales garantes del desarrollo y el progreso económico, a través de políticas internacionales adoptadas para erradicar la pobreza a partir de estrategias dirigidas y avaladas desde los países con mayores indicadores de crecimiento económico.

No obstante, las políticas para el progreso económico poseían un trasfondo que configuraba una nueva realidad social, en la cual, se le transfería de inmediato toda la carga económica los individuos y desligaba por completo a los estados de sus responsabilidades sociales. Estableciendo la idea de un estado austero, que solo debía garantizar la participación tributaria y la defensa.

Por su parte, la academia, los medios de comunicación y las fuerzas armadas han sido instrumentos para implantar el crecimiento económico en las naciones *tercermundistas*, porque a partir de estos se derivan inherentemente dinámicas de desarrollo, desde una perspectiva dominante (Max-Neef et al, 1986).

Esta idea de progreso es la esencia del neoliberalismo, puesto que plantea que el crecimiento es un fin en sí mismo y la concentración de riqueza se acepta como una ley natural. En consecuencia, los grandes capitales arrasan con los recursos y medios de producción, desfinanciando estados a partir del desmonte de sus sectores económicos y derechos fundamentales.

Sin embargo, estas políticas económicas, vistas desde un enfoque humano y social, no han sido efectivas, en tanto que excluyen de sus ecuaciones el componente humano. El cuál es la base del debate que propone Max-Neef frente a los planteamientos económicos clásicos y neoclásicos. El economista chileno concibe el desarrollo como el crecimiento cualitativo de las personas, es decir, el mejor proceso de desarrollo será aquel que permita elevar la calidad de vida de los seres humanos (Max-Neef et al, 1986).

Para establecer dicho análisis de crecimiento cualitativo es imperativo determinar cuáles son las necesidades fundamentales, ¿quiénes deciden cuales son estas necesidades?, y sobre todo, establecer ¿qué determina la calidad de vida de las personas? El desarrollo a escala humana plantea que depende de las posibilidades que tengan las personas para satisfacer sus necesidades fundamentales (Max-Neef et al, 1986).

Bajo esta premisa, el humano debe comprenderse como un ser de necesidades múltiples e interdependientes. Razón por la cual, “las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan. Simultaneidades, complementariedades y compensaciones (trade offs) son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades” (Max-Neef et al, 1986 p. 26).

Dichas necesidades se deben plantear en dos criterios según Max-Neef et al (1986), el Axiológico y el Existencial. La conjugación de estas perspectivas permite construir análisis y reflexiones a partir de la transversalización de estos campos. Las categorías abordadas desde el campo existencialista son las basadas en las necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar. Por otro lado, las del orden Axiológico están sustentadas en Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad.

Este análisis se desarrolla a través de la Matriz de Necesidades y Satisfactores (véase tabla 2). En ella, se propone entender el nivel de desarrollo de las personas analizando las necesidades y el acceso a los satisfactores de dichas necesidades. De igual manera, esta matriz permite establecer los diferentes niveles e intensidades con las que se satisfacen, teniendo en cuenta que estos niveles se determinan por tres contextos, en relación con uno mismo (*eigenwelt*), relación con el grupo social (*miltwetl*) y en relación con el medio ambiente (*umwelt*) (Max-Neef et al 1986, p. 27).

Tabla 2

Matriz de necesidades y satisfactores

<i>Ontológica</i>	Necesidades existenciales			
	Ser	Tener	Hacer	Estar
Axiológica				
Subsistencia				
Protección				
Afecto	Atributos		Acciones	
Entendimiento	personales	Instituciones,	personales	Registra
Participación	o colectivos	normas,	colectivas	espacios y
Ocio	que	mecanismos,	que pueden	ambientes
Creación	expresan	herramientas,	expresarse	
Identidad	como	leyes	en verbos	
Libertad	sustantivos			

Fuente: Adaptado de desarrollo a escala humana (Max-Neef et al, 1986, p.41)

Esta perspectiva pretende generar políticas de desarrollo en torno a la satisfacción de las necesidades humanas, trascendiendo la perspectiva cuantitativa, objetivista y económica tradicional. Y de esta manera, fundamentar el pensamiento filosófico humanista.

Por otra parte, la lectura postestructural del desarrollo de Arturo Escobar, propone un análisis local de los procesos sociales, económicos y culturales que han sido estigmatizados por la globalización. Igualmente, plantea la invención del tercer mundo como elemento de control y sometimiento a los pueblos para agrandar la desigualdad e inequidad.

Los anteriores planteamientos tienen varias implicaciones a nivel social, político y cultural. En primera instancia, los procesos de globalización evitan que las comunidades puedan ser leídas desde su individualidad, debido a la implementación de políticas, planes, programas y acciones externas, sin tener en cuenta los sentires de las poblaciones, que, en muchas ocasiones, se traducen en necesidades completamente ajenas a ellos. En segundo lugar, pensar en una aldea global desconoce los procesos identitarios, en palabras de Escobar (2005) “la globalización dominante funciona dentro de un espacio eurocéntrico” (p. 12).

Es así como emerge el concepto del postdesarrollo como una idea que busca descentralizar el orden social propuesto por occidente. Este planteamiento, analiza el desarrollo desde cuatro grandes implicaciones que, según Escobar (2007), etiquetaron a África, Asia y Latinoamérica como continentes del tercer mundo.

La primera implicación, es la idea del desarrollo visto como discurso histórico, de dominio hegemónico que permitió construir la brecha entre los países denominados desarrollados y subdesarrollados. En segunda instancia, dio paso a la creación de un aparato institucional que justificaba el discurso y las acciones en pro del desarrollo. La tercera implicación estaba fundamentada en la especialización de conocimientos expertos sobre problemas fundamentales del desarrollo. En ese sentido, se fortalecía la idea capitalista de la tierra, de la agricultura y de la crianza de los animales, en lo que respecta al desarrollo rural. Una cuarta implicación está asociada a las formas de exclusión de las voces de quienes deberían beneficiarse de las ideas de desarrollo, en este caso, los países de los continentes anteriormente mencionados o definidos como subdesarrollados (Escobar, 2014).

Desde esta perspectiva, se analiza cómo la maquinaria que sostiene los proyectos de desarrollo y del Tercer Mundo, surgido entre 1945 y 1955, están al borde del fracaso debido al hundimiento de sus objetivos y la creciente oposición de los movimientos sociales, en la búsqueda de “otras formas de representar y diseñar nuestras múltiples realidades sin reducirlas a un patrón único ni a un modelo cultural hegemónico” (Escobar, 2014, p. 48). Como alternativa a estos procesos de desarrollo, en donde prima la modernidad universalista y la dominancia del capitalismo global, se visibilizan las economías emergentes y la pluralidad de formas de conocimiento. Esta transición puede darse a partir de la tensión entre las funciones centrales de la modernidad de la regulación y la emancipación social (Escobar, 2005). En ese sentido, Santos (2002, citado en Escobar, 2005) manifiesta la emergencia de pensar y fundamentar teorías y prácticas para reinventar la emancipación social.

De este modo, la propuesta es cambiar las prácticas de saber y hacer, a partir de la premisa: ¿cómo los productores de conocimiento resisten, adaptan, subvierten los saberes dominantes y crean el suyo? Para ello, se plantea articular una ética del conocimiento experto como práctica de libertad (modernidades alternativas y alternativas a la modernidad), lo que Escobar (2005) denomina un “proyecto sistemático de reconversión cultural, ecológica y económica alrededor de ejes eurocéntricos” (p. 88).

Parte fundamental de la propuesta es pensar en una distribución económica, la cual debe hacerse desde la perspectiva cultural, ecológica y económica (Escobar, 2005). Esto resulta fundamental, en tanto que se resaltan concepciones y prácticas culturales en co-evolución con la naturaleza, comprendiendo que “los lugares son sitios de culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante” (Escobar, 2005. p. 41).

La distribución pensada desde estas perspectivas permite identificar y visibilizar la relación entre las personas y el mundo natural, en tanto que las comunidades tienen percepciones y prácticas con la naturaleza, que se distinguen entre sí. De este modo, “lo que emerge de este encuadre alternativo es la necesidad de tomar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y pensar lo teórico a través de la praxis política de los grupos subalternos” (Escobar, 2005. p. 35).

Por tal motivo, para el análisis sobre el desarrollo, desde el entorno educativo, es fundamental plantear dinámicas de progreso alternativo que se escapen a la clásica visión capitalista hegemónica en pro de la reivindicación humana y su dignidad.

2.2. Escuela rural y educación

Históricamente la educación rural en Colombia no ha tenido el mismo apoyo que la educación urbana, Ramírez (2009) plantea tres posibles causas que podrían explicar este apoyo inequitativo: en primer lugar, la perspectiva de desarrollo económico del país durante la segunda mitad del siglo XX privilegió el desarrollo urbano sobre el rural. En segundo lugar, la inversión en el campo fue más baja y tercero, la disminución de la población rural con respecto a la urbana impide que sea significativamente determinante en las decisiones políticas del país.

Asimismo, Colombia muestra un alto nivel de inequidad social, que lo posiciona como el segundo país más desigual de América Latina y el cuarto en el mundo (World Bank Group, 2016, citado en Bautista y González, 2019), y con una tendencia al incremento del índice de desigualdad (el cual se sustenta en el acceso a las oportunidades y distribución de los medios), esto nos plantea un escenario complejo con varios desafíos sociales e históricos por abordar (Word Inequality Lab, 2018, citado en Bautista y González, 2019).

Así pues, el panorama de la ruralidad en Colombia es desolador. Según el Manifiesto rural de la Universidad de la Salle (2019), el Estado colombiano está en deuda con los sectores rurales, en temas sociales, culturales, educativos, de género y territoriales. En términos sociales, hay una brecha entre lo rural-urbano que se ve reflejada en los índices de pobreza, desnutrición (veintidós niños mueren en el primer año de vida por cada mil nacidos vivos), remuneración de trabajo, condiciones de la vivienda, informalidad laboral, cubrimiento pensional, acceso al agua potable y a los demás servicios básicos. Esto quiere decir que, en la actualidad, a pesar de evidenciar una leve mejoría, de los doce millones de pobres que hay en el país, cinco millones están en el campo (Universidad de la Salle, 2019).

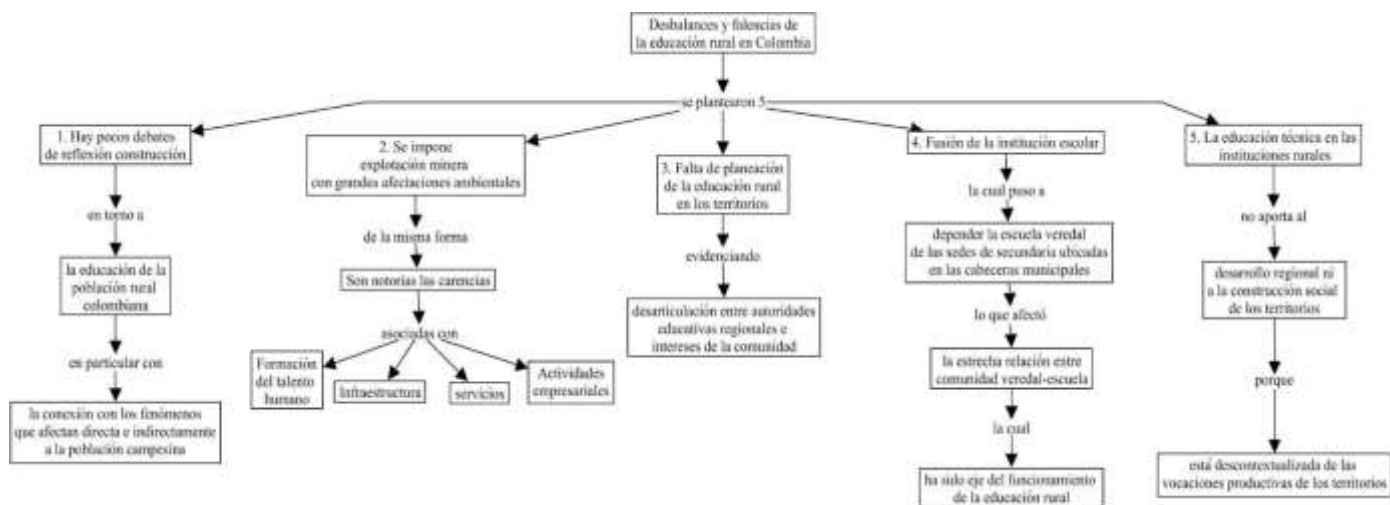
Particularmente con lo educativo, se presentan desafíos asociados al acceso a la educación inicial y a la generación de acciones que permitan a los jóvenes mantenerse en la educación secundaria y media. Adicionalmente, la relación de educación acumulada para la

población adulta es de 9,5 años para la zona urbana y de 5,5 para la rural. En cuanto a pruebas de estado, el 50% de los establecimientos educativos rurales poseen un desempeño inferior y bajo, frente al 20% de los urbanos (DNP, 2015, citado en Universidad de la Salle, 2019).

Sumado a esto, la tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años en los sectores rurales es del 13% frente a un 3,9% del urbano (MEN, 2016, citado en Universidad de la Salle, 2019), lo que hace que las personas con analfabetismo tengan más dificultades para superar la pobreza, así que impide realizar un aporte significativo al desarrollo territorial. De la misma forma, en el V Congreso Nacional de Educación Rural, se expresaron otros desbalances y falencias (Universidad de la Salle, 2019) (véase figura 5).

Figura 5

Desbalances y falencias de la educación rural en Colombia



Fuente: Adaptado de Universidad de la Salle (2019).

Estas situaciones han traído consecuencias locales, regionales y nacionales como la migración de población rural a la zona urbana, insuficiente desarrollo educativo y social, y un precario acceso a los desarrollos tecnológicos con relación a lo productivo.

En palabras de Ramírez (2009) “Es la crisis social que ha venido afectando gravemente al sector rural, la que ha despertado el interés por desarrollar una mirada propia sobre lo rural, desde lo rural...y una visión específica sobre los escenarios educativos que allí se configuran” (p. 28).

Aquí surgen las siguientes preguntas: ¿qué define lo urbano y lo rural? ¿Dónde inicia uno y termina el otro? ¿lo urbano representa desarrollo y lo rural atraso? Es probable que las ideas de desarrollo imperantes sitúen a la ciudad en un escenario de modernidad y centralización de la economía, por su parte, el campo es visto como un entorno para extraer sus recursos naturales, agricultura y ganadería, “razón por la cual, este sector no ha podido entenderse por fuera de la determinación de la ciudad o de las políticas que los gobiernos orienten hacia él” (Ramírez, 2009. p. 32).

De la misma forma, vale la pena cuestionarse: ¿cuál ha sido el papel de la escuela rural en el desarrollo humano y social? Nuevamente, Ramírez (2009) plantea algunos elementos que deben tenerse en cuenta para fundamentar la educación rural: debe ser contextualizada, es decir, debe responder a la realidad social, política y cultural de una comunidad, reconocer e incorporar saberes populares, debe ser flexible e integral, así como alimentar una perspectiva investigativa que permita retroalimentarse ante los cambios en las comunidades.

Debido a esto, la educación se relaciona con “esa mirada que integra, que da cabida a la creatividad, al descubrimiento, a la construcción de la convivencia, a la aceptación de la diferencia, al diálogo creativo y propositivo, a la conciencia, a todas las dimensiones humanas, entre muchos aspectos” (Ramírez, 2009. p. 73). Con esta postura, se abarcan muchos aspectos que la escuela debe tener en cuenta para generar seres críticos que se enfrenten a las posturas hegemónicas.

En este sentido, la educación asume la tarea de combatir la acción antidialógica, que pretende controlar las masas oprimidas, ya que “a través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmaduras sean, políticamente, rurales o urbanas, tanto más fácilmente se dejan manipular por las élites dominadoras...” (Freire, 2005, p. 191). Lo anterior permite evidenciar el compromiso

de la escuela para formar políticamente a los ciudadanos con el fin de evitar la instrumentalización de la población.

Esta responsabilidad de despertar conciencia ha sido relegada en la mayoría del sector rural. Ahora bien, entendiendo que la escuela no es el único territorio que permite educar y que la llave para enfrentar estos problemas de manipulación y control es el autoconocimiento, se necesita “Descubrirse, por lo tanto, a través de una modalidad de acción cultural, dialógica, problematizadora de sí mismos...” (Freire, 2005, p. 228). En este sentido, la población rural mediante sus múltiples acciones culturales únicas de cada contexto debe problematizar su territorio y de esta manera, descubrir en la escuela un lugar para construir comunidad.

Por consiguiente, para consolidar a un conjunto de personas que se encuentran vinculadas por intereses o características comunes es necesario que exista una participación dialógica. A educación problematizadora o liberadora planteada por Freire (2005) “ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente” (p. 91). Esto quiere decir, que la escuela debe ser un escenario en donde la comunidad sea consciente de su funcionamiento, para planear y reflexionar acerca de su contexto y sus problemáticas y de esta forma poderlas transformar.

En ese sentido, brindar una educación de calidad en los sectores rurales es una urgencia para el desarrollo de la nación, pues si no potenciamos el campo colombiano, las dinámicas económicas no alterarán sus actuales procesos excluyentes e inequitativos. De esta forma, surge la relación entre la escuela y el desarrollo de la región, en tanto se plantean los escenarios más pertinentes para la formación de capacidades que requieren las nuevas generaciones y por qué no, alternativas al desarrollo como lo denomina Escobar (2014).

2.2.1. Modelo pedagógico

El neoliberalismo atravesó la dimensión educativa imponiendo modelos pedagógicos basados en competencias que tienen como objetivo enseñar contenidos generales y evaluar a los estudiantes de forma homogénea, sustentados en el paradigma de la globalización y la universalización del conocimiento. Lo anterior a pesar del reconocimiento que ampliamente se le ha otorgado a la pluriculturalidad y a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

En ese sentido, lo que pretende el modelo dominante es configurar un sujeto que se vincule directamente al sistema de transacciones propias del consumo. En este lugar, la escuela funciona como un dispositivo de colonización y creación de subjetividades a partir de representaciones, discursos y prácticas.

Siguiendo esta lógica, los estándares y parámetros educativos brindados desde la perspectiva neoliberal han fundamentado el proceso pedagógico en una serie de estrategias competitivas que buscan estructurar el pensamiento darwinista e individualista en el sujeto. Una de las herramientas más efectivas para ello es el sistema evaluativo, debido a que es un instrumento que sintetiza toda la dinámica educativa mercantil y permite estructurar una ideología individualista, hegemónica e inhumana, promoviendo, a través de la competencia continua, la formación de pensamientos insolidarios que privilegian el consumo y el capital por encima del ser humano y el medio ambiente. Muestra de ello son las evaluaciones estandarizadas como las pruebas Pisa, las pruebas de estado del ICFES, las de ingreso a las universidades, entre otras.

De cara al debate, ¿Cómo pensar en una educación rural? ¿a partir de dónde? La propuesta de educación rural en el país está pensada en principios de centralización. Es decir, que se han llevado modelos de lo urbano a lo rural o en su defecto, han construido modelos pedagógicos productivos anacrónicos o descontextualizados a las necesidades de las comunidades rurales.

De esta manera, la imposición de modelos educativos externos ha traído consigo una invisibilización de las acciones y otras formas de construir conocimiento que nacen en lo local, haciendo creer que lo único válido es lo traído desde el extranjero. Situación que anula distintos sistemas de pensamiento, provocando una racionalidad monocultural, en tanto “la no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (Santos, 2010, p. 22). Así mismo, Santos plantea cinco modos de producción social de no existencia producida por el pensamiento eurocéntrico (véase tabla 3).

Tabla 3

Cinco formas sociales de no existencia producida por el pensamiento eurocéntrico.

Cinco modos de producción de ausencia o no existencia		
Modos de producción	Características	Reconocimiento de no existencia
La monocultura del saber y rigor del saber	Hace referencia a establecer como criterios únicos de verdad y cualidad estética a lo expresado por la ciencia moderna y la alta cultura. Corresponde a ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o creación artística.	En ese sentido, todo lo que el canon no legitima, es reconocido como inexistente o también puede ser considerado incultura o ignorancia.
La monocultura del tiempo lineal	La historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Ideas dominantes de crecimiento, progreso y desarrollo han imperado desde esta lógica, proveniente de países que dominan el orden mundial.	Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico con relación a lo que es declarado avanzado. Ejemplos: lo salvaje/lo premoderno/lo simple/lo obsoleto/lo subdesarrollado.
Lógica de la clasificación social	Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan las jerarquías. La clasificación social está basada en atributos que niegan la intencionalidad de la jerarquía social.	Desde esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, en tanto que natural.
Lógica de la escala dominante	En los términos de esta lógica, la escala adoptada como primordial determina la irrelevancia de todas las otras escalas posibles. En la modernidad occidental, la escala dominante aparece bajo dos formas principales: lo universal y lo global.	En el ámbito de esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local. Las entidades o realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global.
Lógica productivista	Está sustentada en los criterios de productividad capitalista. En términos de esta lógica, el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a ese objetivo. Esta lógica aplica tanto para la naturaleza como para el trabajo humano.	Según esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo improductivo, la cual, aplicada a la naturaleza es esterilidad, y aplicada al trabajo, es pereza o descalificación profesional.

Fuente: Adaptado de De Sousa Santos (2010, p. 22-24).

Estas condiciones traen consecuencias que tal vez impactan directamente en el desarrollo local y regional, en tanto que, el agro no se ve fortalecido y más familias abandonan sus tierras para que sus hijos puedan cualificarse en las universidades de las grandes ciudades, promoviendo un proyecto de vida basado en la modernidad y acorde a la idea de la globalización, tan tóxica hasta ahora que invita a la homogeneización de la sociedad. Luego entonces se pregunta, ¿cuál es la pertinencia de la educación rural con relación al desarrollo local y regional?

La antítesis a este postulado es propuesta por De Sousa Santos, quien plantea una descolonización de saberes que reivindica los valores locales, las economías tradicionales, reconociendo la diferencia y los procesos pluriculturales legitimados en el respeto, el buen vivir y la solidaridad, ideas de desarrollo que plantean una perspectiva micro para fortalecer lo macro. En ese sentido propone:

en el actual contexto de transformación social y política, no necesitamos de teorías de vanguardia si no de teorías de retaguardia. Son trabajos teóricos que acompañan muy de cerca la labor transformadora de los movimientos sociales, cuestionándola, comparándola sincrónica y diacrónicamente, ampliando simbólicamente su dimensión mediante articulaciones, traducciones, alianzas con movimientos (De Sousa Santos, 2010, p. 20).

En sintonía con De Sousa, Escobar (2005) habla acerca de una reivindicación de las prácticas que se ejecutan desde lo local, con el propósito de visibilizar ejercicios alternos a la idea de desarrollo dominante, “Estas comunidades articulan prácticas de la diferencia social, económica y ecológica que son útiles para pensar sobre mundos locales y regionales alternativos, e imaginar así el más allá del tercer mundo” (p. 24).

2.2.2. Territorio

El territorio se traza desde las dimensiones de lo espacial hasta lo cultural, y trasciende al tener una gran relevancia económica y social en las múltiples simbiosis que componen a la humanidad. Teniendo en cuenta las palabras de Rendón (2013) “El territorio se construye entonces en las relaciones sociales, en la producción y en las definiciones políticas e institucionales de las sociedades que habitan espacios geográficos concretos” (p. 64). De acuerdo con esto, podemos afirmar que la geografía no se compone únicamente de un lugar, más bien, es

el resultado de un modo de pensamiento capitalista que determina las condiciones de utilidad, que le da valor y depreciación a una zona determinada.

En este sentido, el dominio de la estructura espacial y según Harvey (1998) “de las redes y espacios de comercialización sigue siendo un objetivo corporativo fundamental, y muchas de las ásperas luchas por la participación en el mercado se libran con la precisión de una campaña militar para capturar territorios y espacios” (p. 259). A partir de esta premisa, puede establecerse que el control del territorio es un modo de dominación que con el capitalismo ha tenido un interés en incrementar su expansión espacial y, al mismo tiempo, fijarse en un lugar con el fin de obtener beneficios o capital.

Lo anterior implica que existan diferentes tipos de segregación territorial basados en la raza, la clase, el género, la nacionalidad o la orientación sexual. Por esta razón, el espacio deja de ser un agente pasivo y se vuelve en un generador de significados, mecanismos sociales, económicos y culturales. Sin olvidar que los territorios manejan una jerarquía en escala geográfica que da lugar a la desigualdad, al abandono de la periferia, marginalizada, que vive en la mayoría de los casos a favor de complacer las máquinas metropolitanas.

Llegado a este punto, es posible afirmar que “las relaciones de poder están siempre implicadas en prácticas espaciales y temporales.” (Harvey 1998, p. 250). Ahora bien, el ejercicio de las relaciones de poder se ve enmarcado en un modelo panóptico, donde el espacio es vigilado y categorizado en una escala jerárquica en el cual se evalúan los modos de producción del espacio. Debido a esto, la fuerza que contiene un espacio territorial no es simplemente simbólica, económica o cultural; es el vestigio de una hegemonía que busca mantener homogeneizados a unos componentes heterogéneos y agenciarlos en unas prácticas sociales que permitan alimentar e incrementar un modelo productivo.

De este modo, se producen enormes conexiones que no garantizan que el crecimiento procure generar sustentabilidad, por el contrario, este modelo productivo es incapaz. Por esta razón, surgen condiciones de sustentabilidad alternativas a los modelos dominantes que utilizan los recursos disponibles de una manera responsable. Ahora bien, el baluarte de estos modelos alternativos es la diversidad territorial que se ve enmarcada en lo local de las comunidades, donde las relaciones con sus ecosistemas trascienden a las necesidades de lo global y se enfocan

en la construcción de un territorio que más que ser un garante de productividad fomenta una identidad.

Hasta aquí, podemos decir que “El territorio puede ser relativo a un espacio vivido, así como a un sistema percibido en cuyo seno un sujeto se siente «en su casa». El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma.” (Guattari y Rolnik 2005, p. 372). Así mismo, en la manera en que los territorios pueden fracturarse por la división social de las tareas o trabajos que el contexto requiera, se genera una desterritorialización en la cual se abandona un espacio territorial que da paso a una reterritorialización y la construcción de un nuevo territorio. En este sentido, Según Guattari y Rolnik (2005) “La desterritorialización consistirá en un intento de recomposición de un territorio empeñado en un proceso de reterritorialización” (p. 372).

Asimismo, el desarrollo de un territorio se ha planteado desde varias perspectivas como la capacidad de estructurar procesos económicos coherentes con sus modos de producción y las necesidades y potenciales de su población. Por ende, una comunidad que entienda sus riquezas, falencias y oportunidades generará dinámicas socio-económicas que le permitan organizar sus recursos en pro de sus intereses.

Hasta este punto, el territorio se ha comprendido como un espacio socialmente construido que desborda lo geográfico. Es un concepto que ha entrado en disputa con los procesos de globalización y colonización, los cuales, han imperado desde las concepciones más hegemónicas del desarrollo, puesto que están enfocadas en el control y el crecimiento económico.

A la luz de este panorama, la escuela es llamada a encontrar alternativas a este dominio que imponen los países autodenominados del primer mundo. Pese a que exista una brecha entre la educación rural y urbana, pese a que las estrategias implementadas en las instituciones educativas sean descontextualizadas, y pese a las deudas del estado colombiano con ella y la manera en que se estandarizan sus modos de evaluar; se han de encontrar contribuciones desde modelos que visibilicen un desarrollo a escala humana y que dinamicen procesos basados en una educación problematizadora o liberadora que enfatice el pensamiento crítico y la transformación del contexto.

Entendiendo la educación como un ejercicio pleno de formación, política, humana y ética en contexto, que crea subjetividades y puede impulsar acciones locales que desde una perspectiva cultural, ecológica y económica logren legitimar conocimientos fuera de las lógicas de la globalización y genere sustentabilidad para la coevolución de las especies y su entorno.

A manera de síntesis, y, entendiendo que la subjetividad no son impulsos que emergen exclusivamente en lo individual, sino que gran parte es producto de lo colectivo, la escuela cobra sentido en tanto que son varios los actores que confluyen allí: padres, madres, docentes, niños, niñas y jóvenes que, a partir de este intercambio social, contribuyen a la configuración del territorio.

Capítulo 3. Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, dado que su propósito principal es sistematizar la experiencia del modelo pedagógico de la IE PA con relación al desarrollo humano y social de la región. Según Jara (2001) “Sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso” (p. 2). Con base en esto, hay que realizar un ordenamiento y clasificación, precisando categorías y aspectos principales de la experiencia de la institución.

La delimitación y alcance de la presente investigación busca narrar y visibilizar la experiencia de la comunidad educativa de la IE PA en la co-construcción del modelo pedagógico que responde a las necesidades de su comunidad y el aporte que esta le hace al desarrollo humano y social de la región.

En este sentido, el paradigma crítico-social permite alcanzar los objetivos del ejercicio ya que suscita las razones que llevan a las transformaciones sociales. Generando respuesta a problemas específicos de la comunidad con la participación de sus miembros, los cuales, producen un reconocimiento, afirmación de una identidad y una afinidad ideológica que es la búsqueda en la cual se encuentra este ejercicio investigativo.

Situados sobre la investigación social, que busca la plena participación de las personas con el fin de promover cambios a nivel social, se ha determinado generar una reconstrucción colectiva de la historia, teniendo en cuenta sus actores principales. Lo anterior, implica realizar entrevistas abiertas y a profundidad, grupos focales, talleres, entre otros. Finalmente, hay que enfatizar en la relevancia que dicha experiencia ha tenido para la resignificación social del territorio y cómo esto ha podido aportar a la creación de ejercicios de metacognición que permitan enaltecer la labor de la línea de desarrollo social y comunitario.

De esta forma, la ruta metodológica diseñada para la sistematización se desarrollará a partir de los cinco tiempos propuestos por Jara (2018). Dichos tiempos en la investigación se nombran como una alusión al proceso de metamorfosis de la mariposa, ya que, es uno de los animales insignia de la IE PA: Huevo, Oruga, Crisálida, Mariposa, Polinización. (véase tabla 4)

Tabla 4*Adaptación de los cinco pasos para la sistematización de experiencias*

Ruta metodológica “alas de la transformación social”		
Momentos	Acciones/instrumentos	Temporalidad “cronograma”
Huevo	Se definió la experiencia que se desea sistematizar. Desde la línea de investigación Desarrollo social y comunitario surge el debate sobre el papel de la escuela rural, dentro del equipo sistematizador, hay un miembro que pertenece al grupo de docentes de la Institución educativa Puente Amarillo, colegio rural. Esto permitió realizar varios análisis acerca de su aporte al desarrollo humano y social de la región. Se realizaron reuniones con las directivas de la institución para construir la ruta metodológica con los actores de la experiencia.	Marzo-junio 2019
Oruga	Se formula el plan de sistematización: se establecen los objetivos, se definen los ejes. Se realiza la delimitación de lo que se desea sistematizar, se conceptualizan las categorías de desarrollo, territorio y educación rural. Se definen, se diseñan y se aplican los instrumentos de recolección de la información: Entrevistas a profundidad, grupo focal, talleres con estudiantes, matriz de necesidades y satisfactores de Max-Neef.	Agosto 2019 - 2020
Crisálida	Para ello, se tuvo en cuenta los relatos de los participantes para realizar una reconstrucción histórica de las principales etapas del proceso vivido, se realizó una organización y clasificación cronológica teniendo en cuenta los ejes de sistematización.	Septiembre 2020
Mariposa	Análisis, síntesis e interrelaciones Interpretación crítica Identificación de Aprendizajes	Octubre 2020
Polinización	Formular conclusiones Comunicar los aprendizajes	

Fuente: Ruta metodológica construida a partir de los cinco tiempos propuestos por Jara (2018, p. 135)

3.1. Ruta metodológica

3.1.1. Huevo (*primer momento*)

Participar en una transformación social es algo que mueve las fibras de los seres sentipensantes. La utopía es una manera de avanzar, de pensar que siempre se puede mejorar. En este sentido, empieza la reflexión de que tan profundas deben estar las raíces de la educación para que sus frutos manejen un sabor diverso y puedan soportar las investiduras de los modelos hegemónicos, los cuales, encasillan las semillas creyendo que la tierra y el clima es igual para germinar un proceso tan peculiar como es el educar. En este primer momento se realiza la selección de la experiencia.

3.1.1.1 Selección de la experiencia

Se escogió la experiencia del modelo pedagógico de la IE PA por su gran influencia en estos tres aspectos:



3.1.1.1.1 Alternativa al desarrollo

Visibilizar la experiencia de la IE PA para indagar por el lugar de la escuela en el desarrollo humano y social de la región permite analizar las características específicas que esta institución estructura a través del CCTS. Un currículo transversalizado por la dignidad humana, como principal filosofía y práctica de la institución, que se materializa en todo proceso y dinámica generada IE.

De este modo, se va trascendiendo de la experiencia al entendimiento y socialización de la otredad y alteridad, a través del respeto, que construye vínculos y filiaciones que permiten entender la diferencia. Esta perspectiva pedagógica basada en la convivencia permite establecer relaciones pluriculturales que permiten la libre expresión, la participación y la asociación de sus integrantes.

El CCTS trasciende al modelo pedagógico hegemónico propuesto por el sistema socio-económico colombiano en los territorios rurales colombianos. Plantea una alternativa desde una apropiación del pensamiento ambientalista, crítico y propositivo, por medio de procesos educativos de calidad.

De igual manera, es una propuesta pensada desde la alternatividad, en tanto que la comunidad ha sido determinante en la construcción del modelo pedagógico, puesto que asume parte del presupuesto para desarrollar los proyectos de la institución. Comprendiendo este proceso como una fuente de desarrollo humano y social, en la medida que han evidenciado el producto del modelo pedagógico en sus comunidades a través de la participación de los jóvenes y egresados de la región en dinámicas universitarias, políticas, sociales y económicas.

3.1.1.1.2 Dignificación de la educación rural

El CCTS ha permitido replantear los lineamientos curriculares direccionados por el MEN en materia de educación rural, promoviendo una educación contextual. Adicionalmente, la constante cualificación docente, la categoría A+ otorgada por el buen desempeño en las pruebas de estado, la participación en eventos nacionales e internacionales, ponencias y festivales por parte de maestros y estudiantes ha visibilizado el potencial de la educación rural y su impacto en la región.

Igualmente, los esfuerzos realizados por la comunidad educativa en el sector rural para construir un lugar propicio para las prácticas educativas representan una dignificación de la escuela y su relación con el entorno. Por otro lado, el rol del maestro es visibilizado y se le aprecia como un sujeto trascendente en la búsqueda de la transformación social.

3.1.1.1.3 Modelo ejemplar de educación

Una característica particular del CCTS es su sistema de evaluación, ya que, este consiste en darle la misma relevancia al aspecto comportamental y a la parte académica, desde un enfoque más humano, es decir, hay una valoración cualitativa del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en unos criterios que apuntan a formar un estudiante líder y transformador. Conjuntamente, este modelo ha materializado las reflexiones pedagógicas por parte del equipo docente, reconociendo las voces de toda la comunidad.

Otro elemento que se destaca es la apropiación de espacios dentro de la IE, en tanto que favorece la relación entre los y las estudiantes con su entorno mediado por la riqueza de su flora y fauna fortaleciendo la conciencia medioambiental. Por otro lado, este modelo ha sido un ejemplo de pertinencia y replicabilidad en el marco de la construcción de la política pública para la educación rural en el país.

3.1.2. Oruga (segundo momento)

3.1.1.2 Ejes de sistematización

“Un eje de sistematización es como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica específica” (Jara 2018, p. 146). Para visibilizar la experiencia del modelo pedagógico de la IE PA, se tendrán en cuenta tres ejes: Historicidad de la experiencia, Reflexiones pedagógicas y Huellas de la experiencia.

- **Historicidad de la experiencia:** el modelo pedagógico de la institución ha mutado con cada equipo docente que ha hecho presencia en la institución, esto hace que distintos hechos históricos marquen tensiones, lugares en común y disputas que han construido la experiencia, evidenciando una serie de cambios ajustados al contexto, a unas realidades socio-económicas y políticas de la región y de la nación.
- **Reflexiones Pedagógicas:** las coyunturas y el desafío por ofrecer una educación de calidad en la ruralidad, ha hecho que las reflexiones pedagógicas sean uno de los medios para estudiar el contexto y apuntar a la transformación social de la realidad.
- **Huellas de la experiencia:** es el impacto que ha dejado el modelo pedagógico en el entorno educativo y en el contexto de la región. En el cual se destacan los resultados en las pruebas de Estado, ponencias nacionales e internacionales, reconocimientos o premios educativos, líderes sociales y un referente en educación rural para el país.

3.1.1.3 Instrumentos

El proceso de sistematización tiene una connotación participativa, en la que se convoca al colectivo que desea reconstruir la experiencia, para evaluar tensiones, avances, alcances,

aprendizajes y logros. En este sentido, los escenarios conversacionales son los principales medios para interactuar, construir y activar la memoria de aquellos sucesos que marcaron al grupo de docentes en la reflexión del modelo pedagógico de la institución. Es por ello que se tendrán en cuenta instrumentos como la entrevista abierta, los grupos focales y los talleres.

La entrevista abierta, entendida como una reunión para conversar e intercambiar información entre personas (Hernández, 2014), nos permite construir un cuerpo de significados acerca del impacto de la institución respecto al desarrollo humano y social de la región entre los participantes de la experiencia y el equipo sistematizador. También permite diseñar una guía general a partir del tema central con un criterio de flexibilidad para manejarla. Las personas entrevistadas fueron docentes y directivos docentes que han hecho parte de las reflexiones sobre el modelo. Para las entrevistas se tuvo en cuenta, la directriz general de los ejes de la sistematización y las categorías conceptuales. Las preguntas que se generaron para recolectar la información fueron las siguientes:

- ¿Cuáles han sido los momentos más significativos que han permitido impulsar la construcción CCTS?
- ¿Cuál ha sido el papel del docente en la configuración del CCTS?
- ¿Cuáles han sido los reconocimientos, los premios, los eventos nacionales e internacionales en los que han distinguido al colegio y al CCTS?
- ¿Cómo contribuye el CCTS al desarrollo humano y social de la región?
- ¿Cómo la escuela rural construye territorio?
- ¿Cuáles han sido los aportes del CCTS al debate actual de la educación rural?

Así mismo, se realiza una conversación con miembros del equipo de docentes a partir de un grupo focal o grupo de enfoque según Hernández (2014), el cual es considerado como una serie de reuniones con grupos pequeños. El objetivo es generar y analizar las interacciones entre ellos, cómo se han gestado las reflexiones sobre el modelo pedagógico de la IE. El instrumento que mediará la recolección de la información y el libreto del grupo focal, será la matriz de necesidades y satisfactores de desarrollo a escala humana, planteada por Max-Neef et al (1986) (véase tabla 5). La pregunta orientadora para el grupo focal fue diseñada de tal forma que se

modificaba de acuerdo a las categorías axiológicas y ontológicas para recolectar la información relacionada a la matriz. La pregunta fue la siguiente:

- ¿Cómo el Modelo Pedagógico ha aportado en la construcción o desarrollo de la *Subsistencia* en el *ser, tener, hacer, estar*?

Tabla 5 *Matriz de necesidades y satisfactores de desarrollo a escala humana*

Axiológica	Necesidades existenciales			
Ontológica	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	1	2	3	4
Protección	5	6	7	8
Afecto	9	10	11	12
Entendimiento	13	14	15	16
Participación	17	18	19	20
Ocio	21	22	23	24
Creación	25	26	27	28
Identidad	29	30	31	32
Libertad	33	34	35	36

Fuente: Desarrollo Escala Humana tomado de Max-Neef et al (1986, p. 42)

Finalmente, se implementa un taller con los estudiantes de grado décimo con el propósito de conocer su comprensión de la idea de desarrollo.

3.1.3. *Crisálida (tercer momento)*

El tercer momento tiene el objetivo de reconstruir la historia de la experiencia, permite ordenar y clasificar la información cronológicamente que se ha recolectado a partir de las entrevistas, el grupo focal y los talleres. Para la organización de la información se tienen en cuenta las motivaciones y las reacciones de las personas que han participado de la experiencia, así como los logros y las dificultades que fueron evidenciadas durante el recorrido.

De este modo, el ejercicio se lleva a cabo a partir de los relatos que emergen en las entrevistas de los y las participantes. También se realizó un grupo focal que tenía dos momentos, en el primero, se realizó, conjuntamente, una línea del tiempo que visibiliza los hitos más importantes de la experiencia, con sus periodos más significativos, sus logros, sus reflexiones y disputas. El segundo momento se desarrolló a partir de la matriz de necesidades y satisfactores de Max-Neef et al. (1986).

Por otra parte, el ordenamiento y la clasificación de la información se implementó a partir de 3 matrices: la primera relacionada con los tres ejes de la sistematización (véase Tabla 6), la segunda con las categorías relacionadas en el marco teórico (véase Tabla 7) y la tercera tuvo relación con la matriz mencionada en el párrafo anterior.

Tabla 6

Matriz de reconstrucción histórica de la experiencia.

Matriz de reconstrucción de experiencia a partir de los ejes de sistematización						
Categorías de la experiencia	Subcategoría	Entrevista Docente 1	Entrevista Docente 2	Entrevista Docente 3	Entrevista Docente 4	Entrevista Docente 5
Historicidad	Antes 2006 - Después 2006					
Reflexión pedagógica						
Huellas de la experiencia	Internas- Externas					

Tabla 7*Matriz de categorías relacionadas en el marco teórico*

Matriz de articulación de relatos en relación con las categorías centrales						
Categorías teórico-conceptuales	Taller estudiante 1	Taller estudiante 2	Taller estudiante 3	Taller estudiante 4	Taller estudiante 5	Taller estudiante 6
Desarrollo						
Territorio						
Educación rural						

3.1.4. Mariposa (cuarto momento)

En el cuarto momento se desarrolla la interpretación crítica y la identificación de aprendizajes. Para esto, se realizó una triangulación entre el análisis de los relatos de los participantes, la teorización desde el desarrollo a escala humana, territorio y educación rural, y, las reflexiones del equipo de investigadores.

Una vez que la información fue clasificada y organizada en las matrices, y, luego de narrar el análisis, se plantearon 6 interrogantes que dinamizaron la reflexión, las cuales surgieron a partir de los objetivos de investigación, los ejes de la sistematización y el enfoque de la línea de desarrollo social y comunitario. Aquí se tuvo en cuenta el postulado de Jara (2018), respecto a que las conceptualizaciones realizadas posibilitan entender la lógica de la experiencia, así como a construir su sentido y significación.

Las preguntas que emergieron en este proceso fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las contribuciones más relevantes para la educación rural por parte del Modelo Pedagógico CCTS?
- ¿Qué saberes nacen a partir de la experiencia?

- ¿Cómo se manifiesta el carácter liberador del proyecto?
- ¿Cómo contribuye el CCTS al desarrollo humano y social de la región?
- ¿Cuáles fueron las complicaciones y pseudosatisfactores encontrados en el análisis y cuál es la razón por la cual se encuentran en la experiencia?
- ¿Cómo se construye territorio desde la escuela?

3.1.5. Polinizar (quinto momento)

En este momento como resultado de las etapas anteriores se realiza la formulación de conclusiones y aprendizajes.

Capítulo 4. Reconstrucción histórica de la experiencia

Figura 6

Línea de tiempo construida por los maestros y maestras de Puente Amarillo



Entrar a la IE PA, es transportarse a una zona verde que respira academia, tranquilidad y paz, en medio de los sonidos de la naturaleza y las voces de niños, niñas y jóvenes de los municipios de Restrepo, Cumaral y Villavicencio, que recorren los pasillos de la institución, plasmada de murales realizados por miembros de la comunidad educativa que le dan vida a los salones, en los cuales, los estudiantes hacen sus rotaciones. También se hallan árboles y una diversidad de plantas rodean los caminos de piedra y sillas bajo la sombra, para que los estudiantes puedan ser y estar, junto a una biblioteca al aire libre sin que alguien custodie los libros; además, encontramos a Matapita -el centro de memoria histórica-, el humedal, la casa en el árbol y un muro de escalada, entre otros, estos son escenarios que impactan visualmente y que generan curiosidad sobre el modelo pedagógico denominado CCTS.

El equipo de investigadores fue recibido por la rectora Ana Beatriz Rintá, Antropóloga y Licenciada en Ciencias Sociales, con amplia experiencia en el campo de la educación rural, desde las oficinas y las aulas. Ella, orgullosa de su equipo de maestros, los presentó, con grandes expectativas frente al ejercicio a realizar. Así comenzó la construcción de la línea del tiempo.

Durante las conversaciones con los docentes, se pudieron establecer cinco periodos que fueron significativos para comprender la evolución del modelo pedagógico. Dichos periodos correspondientes específicamente a: antes del año 2006 Puente Amarillo, una escuela demostrativa; el 2006, año de la reflexión pedagógica profunda; del año 2007 al 2010, la evolución del modelo flexible crítico ambiental; 2011-2017, de la práctica al currículo y 2017 al 2020, Currículo en Contexto para la Transformación Social.

A continuación, se describirán los períodos mencionados, con el propósito de reconstruir la experiencia, en donde se destacan las huellas que ha dejado el modelo pedagógico en la región, a partir de los relatos y las voces de los participantes que serán citados en esta reconstrucción (véase tabla 8).

Tabla 8

Periodos de reconstrucción

Antes del 2006	2006	2007-2010	2011-2017	2017-2020
Modelo escuela nueva. Demostrativa.	Año de la reflexión pedagógica profunda.	Evolución del modelo. Modelo flexible crítico ambiental.	De la práctica al currículo.	Currículo en contexto para la transformación social.

4.1. Antes del 2006 Modelo escuela nueva. Demostrativa

La IE PA nace en el año 1958 bajo el nombre de Francisco Torres León en honor al donante de los terrenos en los cuales se hoy se encuentra ubicado el colegio en el municipio de Restrepo, Meta. En el año 1985 comenzó a manejar la metodología de escuela nueva con una modalidad agroindustrial. Esta escuela vivió el conflicto armado en los 90, según los testimonios de los participantes en esta experiencia:

Los docentes tenían que albergarse en un salón que le llamaban el Bunker cuando disparaban desde la montaña. La población era muy conservadora y fluctuante, por esta razón, se recibían chicos de Cumaral y Restrepo, debido a la baja densidad poblacional de la vereda era necesario incrementar la matrícula estudiantil. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Lo anterior, demuestra que el conflicto armado colombiano impactó a la Orinoquía colombiana y que esto influía en el bajo número de habitantes de los municipios.

En 1998 la institución se convirtió en un colegio de posprimaria rural que tenía capacidad de enseñanza hasta básica secundaria (grado noveno), en el año 2004 se abrió la media (décimo y once). En este lugar se hacían microcentros de escuela nueva para docentes, tenían un Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), poseían un kiosco (tienda) en donde los docentes hacían transacciones (trueques), se utilizaban los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) de Ángel Ramírez; teniendo en cuenta lo anterior:

existían pollos de engorde, conejos, maíz, soya, turismo, se trabajaba la parte agroeconómica; existía una feria en donde se mostraban los proyectos que producían... Los demás profes del sector venían acá a aprender a trabajar Escuela Nueva, venía una escuela de digamos puerto rico y miraba cómo se trabajaba aquí, cómo preparaban las clases, la parte lúdica, para replicarlo en sus escuelas, nosotros usamos una palabra CRA Centro de Recurso de Aprendizaje es netamente escuela nueva, era que los recursos que daban los padres para el salón y aun usamos estas palabras, le damos para la pintura, o un trabajador. (Córdoba, C., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Se puede evidenciar, que la institución era reconocida a nivel regional por sus dinámicas pedagógicas y culturales.

Estas fueron las bases del actual modelo, hay que mencionar que esta escuela siempre fue una institución demostrativa y que tuvo una adecuada gestión administrativa. Además, varios de los docentes de esta época aún transitan los caminos que vieron transformados a continuación.

4.2. 2006 año de la reflexión pedagógica profunda

En el año 2006, llegan a la IE PA una serie de profesores con nuevas perspectivas y anhelos, entre ellos se encontraba la actual rectora, Ana Beatriz Rintá, el profesor de filosofía Jhon Cuervo, el coordinador Ancizar, el profesor Carlos Leiva de educación física y se unieron al grupo de docentes que hasta el momento habían laborado en la IE PA. Entre ellos se encontraba la profesora Mery Reyes de matemáticas, actual coordinadora de la modalidad de turismo, la profesora Celenis Córdoba de Ciencias Sociales, la profesora Eulalia Lozada de Artes, el profesor Milner Gutiérrez de Biología, las profesoras Jael Gutiérrez y Ana María de español y literatura. A excepción del

coordinador, todas y todos los docentes permanecen hasta la fecha en el proyecto, dado lo anterior, se encontró que:

los profes se adaptaron, pero no fue una adaptación pasiva, sino una adaptación con argumentos y trajo. Los profes que estaban, que aún quedan como 5, en ese momento, el otro punto bueno, fue que nosotros llegamos de concurso y en primeros lugares, como unos siete maestros. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

De este relato se puede entender que la adaptación de los nuevos docentes permitió la configuración de espacio de reflexión colectiva frente a lo que había y lo que se podía proyectar.

Por su parte, los docentes que arribaron a este territorio se encontraron con una comunidad arraigada al modelo que manejaba la escuela y no tenían intenciones de modificar su entorno. Además, se empezaron a encontrar dificultades con las primeras bases del currículo, debido a esto:

lo más violento eran que los padres de familia no querían el cambio con los nuevos docentes, ellos salieron a la calle a protestar con pancartas y todo, a no permitir ese cambio, y en aquel tiempo también llegó el alcalde y dijo que esto era inevitable, pero...como el colegio tenía unos buenos resultados, que también nosotros teníamos que seguirlos manteniendo o subirlos. Entonces esas fueron las condiciones sociales...tuvimos muchos problemas con los padres de familia, algunos vinieron a sacar a sus hijos del colegio, porque no llenaban cuadernos, decían: allá en el colegio del pueblo, a mi hijo le pedían un cuaderno de 100 hojas, y ya lo terminó y me pide otro, pero acá nada. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Cada uno de los docentes traía consigo su historia, su experiencia y sus reflexiones, dinámica que rápidamente fue canalizada por la rectora y el equipo docente en torno a la resignificación del currículo frente al contexto, las necesidades y problemáticas que les presentaba su nuevo territorio. Este proceso se fue cimentado a partir de la reflexión pedagógica de su entorno social, comprendiendo el entorno de la institución como un espacio rural con las complejidades socio-histórica propias del campo colombiano.

Debido a esto, existió la necesidad de definir nuevas bases pedagógicas e institucionales. La primera reflexión giró en torno a la necesidad de fortalecer la dignidad humana, tanto en el

campo, como en la sociedad colombiana. Razón por la cual, este valor fundamental, va a ser un elemento transversal en todas las propuestas del proyecto educativo institucional (PEI) y una base para el CCTS.

Entonces la dignidad humana en los maestros y los peaos es el respeto. Esa es la piedra que hay que cuidar. Es como el tesoro que tenemos todos. La dignidad humana de todos... Entre las reflexiones pedagógicas se planteó la necesidad de analizar el contexto geográfico y social del colegio.... (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Consecuentemente, la Autonomía y la Convivencia, fueron elementos que emergieron en el análisis del contexto, y se empiezan a visibilizar como parte crucial en la propuesta educativa. De este modo, cobró sentido y se enfatizó la idea del respeto por los derechos de todas y todos los miembros de la comunidad educativa.

De igual manera, el equipo docente evidenció que, para generar estos procesos alternativos a la escuela tradicional, era necesario comenzar a formar a los maestros con miras a la transformación del docente, para alejarlo de la idea tradicionalista de la reproducción de conocimientos y empoderarse como un ser con pensamiento crítico, líder, con conocimiento del contexto y con propuestas para afrontarlo, de esta manera:

Optamos en que este colegio tenía que apuntarle al pensamiento crítico que era lo más importante, es el pilar porque...todo tenía que partir de ese reflexionar inteligente de los estudiantes frente a las diferentes situaciones de la vida, frente a las condiciones sociales que nos inspiraron a esta propuesta. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

En conclusión, son muchos los aspectos relevantes en esta época de transformaciones y rompimientos de paradigmas. fuera de la resignificación del currículo, las reflexiones pedagógicas con relación al análisis del contexto, la adecuación de los espacios de vida, las visiones a la manera de ver la convivencia, entre otras cosas, el colegio empezó la incorporación de la empresa privada como un aliado importante y los y las docentes comenzaron a ejecutar el trabajo experiencial, dándole cabida a las salidas pedagógicas, se empezó a trabajar la interdisciplinariedad y la solidaridad.

4.3. 2007 - 2010 Evolución del modelo. Modelo flexible crítico ambiental

Las anteriores reestructuraciones conceptuales y metodológicas se materializaron en las transformaciones que tuvieron los PPP en el año 2007, centrados en la producción agropecuaria y enmarcados en una perspectiva económica para convertirse en los Proyectos Productivos Participativos Investigativos (P.P.P.I) estructurados desde una producción de conocimiento. Igualmente, se le dio un lugar especial al teatro y al arte en la institución como maneras de expresión del ser y la comprensión del otro.

Durante esta transición y como consecuencia de las nuevas dinámicas académicas y convivenciales, se promueve y estructura la modalidad de turismo, planteando un trabajo interdisciplinario centrado en el contexto regional y en las potencialidades que este sector le brinda al departamento del Meta y más específicamente al municipio de Restrepo, adicionalmente, empiezan a surgir las primeras modificaciones al currículo.

En el año 2007 nació la primera propuesta para este modelo en construcción y lo llamamos modelo flexible crítico-ambiental, siempre pensando en que el pensamiento crítico es la base fundamental que nos va a permitir entender el contexto, entonces en aquel tiempo nace este nombre, esta razón social y empezamos a planear estrategias; procedimentalmente lo que hicimos es hablar de una misión, de una visión y de unas estrategias y en aquel tiempo la visión era que el colegio puente amarillo fuera como ejemplo para otros colegios a través del conocimiento y la convivencia. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Del mismo modo, se comienzan a generar estrategias que permitan darle un mejor ambiente escolar a la institución. De las reflexiones de los docentes surge la idea de trabajar en pactos de convivencia. Dicha estrategia fue formulada, estructurada y basada en el manual de convivencia y los derechos humanos.

para nosotros también ha sido fundamental el conocimiento y la convivencia tanto así que al conocimiento le dimos un 50% y la convivencia un 50% no uno más que al otro, porque estábamos pensando en el conocimiento y colectividad, en la medida que el estudiante entendiera que lo que aprendía era para ponerlo a favor de los demás eso significaba que

estaba cumpliendo con estas dos cosas importantes. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Con base en lo anterior, se puede observar que el mensaje para los estudiantes es que el conocimiento tiene la misma relevancia que el respeto y la interacción con el otro, es decir, en la convivencia.

Por otro lado, el equipo de docentes empezó a percatarse de la importancia de recuperar los espacios que tenía la institución y generar conciencia en la comunidad acerca de la relevancia de conservar y fortalecer los lugares del colegio, para esto:

teníamos que rescatar el humedal... creamos un mariposario... donde iban los desechos del colegio... empezamos a rescatar todos los espacios del colegio... Estos espacios son y serán un indicador también económico y ambiental, que nos van a servir acá como estudio, como investigación para los estudiantes. (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

En este periodo, los docentes empezaron a participar en eventos como congresos internacionales, a los cuales fueron en carro recorriendo carreteras latinoamericanas por días. Se empezaron a crear empresas como Turismet, las cuales buscaban visibilizar el trabajo de la institución. Se desarrollaron los escenarios de investigación con relación a los proyectos más relevantes de los docentes. Se modificaron los modos de ver las clases y se empezaron a construir aulas personalizadas y se siguieron adecuando espacios como la ecocabaña y el monumento a la vida.

4.4. 2011-2017 De la práctica al currículo

Luego de fortalecer los espacios de la institución y de empezar a implementar algunas estrategias de cambio, el principal objetivo de la IE era incrementar su nivel académico y mantener la convivencia. Del mismo modo, los miembros de la institución empezaron a modificar la forma en la que entregaban las valoraciones a los padres. Asimismo, se creó una semana de inducción para padres y madres con el propósito de generar un espacio de participación con respecto al modelo pedagógico del colegio.

PA siguió visibilizándose por un requerimiento fundamental para acceder a la educación

pública superior en Colombia, las pruebas de estado; este distintivo característico del colegio se ha dado en varias ocasiones al mantener resultados con calificaciones elevadas, como consecuencia:

Uno de los objetivos, que, aunque la gente diga que no, son las pruebas ICFES, la calidad de tema de presentación de pruebas, esto ha impactado que Puente Amarillo este entre el primero y segundo puesto y el departamento lo sabe... (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Curiosamente, la institución ha dejado de promover algunos espacios de competitividad en los cuales, se mide el lugar de una persona con relación a otra. Depurar estas prácticas que generan rivalidad entre los miembros de una misma comunidad educativa ha tenido resultados positivos en la parte convivencial, por esta razón:

acá ya no hay primer puesto, segundo puesto, porque ya nos parecía como un acto de irrespeto con el otro, decirle que era el último; y esto ha servido para controlar la violencia y acá es muy escaso que un estudiante se vaya a los golpes con otro... y hoy en día los padres de familia no preguntan mi hijo en qué puesto quedó. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Estos aspectos convivenciales y académicos han seducido a muchas personas que no son próximas a la institución. generando un reconocimiento a nivel regional del potencial educativo y humano que tiene el colegio, no obstante, han tenido algunos inconvenientes por este hecho, por lo cual:

Este modelo ha hecho que muchos padres de familia matriculen a sus hijos acá , no por la proximidad de la casa sino por el mismo modelo, porque es una alternativa para sus hijos de conocimiento y convivencia; entonces cuando vienen a matricularlos acá en este colegio es porque ya conocen este modelo y el gran problema nuestro es que hijos de diputados, alcaldes, concejales, recomendados políticos quieren estar en este colegio y muchos estudiantes de colegios privados reconocidos no comprenden el modelo ni la esencia de la institución. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Durante este tiempo el colegio tuvo nuevos cambios, construcciones y reconocimientos. La institución entró al programa Colegios Amigos del Turismo, tuvo visitas nacionales e internacionales para apreciar la experiencia, creó el centro de memoria histórica Matapita, tuvo reconocimientos como el Premio Planeta Azul, el Rector Ilustre, A+, entre otros.

4.5. 2017-2020 Currículo en contexto para la transformación social

Un aspecto fundamental y particular de esta experiencia es la manera en la cual han logrado evidenciar el progreso de sus estudiantes. A medida que el tiempo pasaba los docentes se dieron cuenta que el método tradicional de evaluación no era pertinente para esta apuesta educativa. Después de probar con diferentes formas de evaluar crearon el Pasaporte a la Excelencia, el cual permite que el estudiante sea más responsable y ofrece una manera al acudiente de estar pendiente del proceso de los y las estudiantes, el pasaporte consiste en cinco criterios:

1. Ser transformador. Para ser transformador tiene que ser creativo, innovador y ser motivador. Son tres elementos para que él sea transformador. Uno le evalúa eso al pelado desde el momento en el que entra al aula. Si llega a tiempo, si no.
2. Actitud propositiva frente al conocimiento, ahí les califica puntualidad, la participación, la responsabilidad.
3. Formación en pensamiento crítico, ahí es donde yo le evalúo al pelado la fundamentación teórica, la competencia comunicativa, la propositiva, la argumentativa, interpretativa, para poderle colocar el sello porque ya manejamos sellos.
4. Trabajo en equipo... Cada uno sabe que tiene un valor y un potencial, cómo podemos unirnos y sacar grandes productos.
5. Habilidades investigativas. (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Se debe mencionar que los niños y niñas son parte crucial en este proceso. Por ende, la preocupación que aparece al no contar con docentes especializados para la enseñanza de los más jóvenes ha tenido como resultado la transformación del profesorado:

En primaria ...este año lo cambiaron, antes el profesor era el mismo hasta tercero, y ya de ahí en adelante ya tenían varios profesores, para matemáticas, español, este año se cambió, pero al parecer no tuvo mucho impacto por lo de la pandemia, para grado 0, para

transición, primero, segundo, tenían profesores específicos para matemáticas, inglés, escenarios de investigación, educación física. (Isidro, comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Por otra parte, los adolescentes que hacen parte de esta institución han podido participar por su entrega y determinación en eventos nacionales. Dadas las condiciones que ofrece el colegio sus participantes han desarrollado talentos que los han llevado lejos, incluso, fuera de las fronteras de Colombia “hemos participado a nivel nacional, por ejemplo, en Judo, en los juegos supérate, en baloncesto. Y el año pasado, los pelaos clasificaron a la nacional en los juegos supérate” (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020).

Hay varios elementos que han ido entretejiendo esta experiencia y sería muy difícil mencionarlos todos y cada uno de ellos; no obstante, hay algunas características que no se pueden dejar atrás sobre esta experiencia educativa y sobre la visión de la directiva docente que comanda esta institución, estas son:

Las salidas pedagógicas, transformando familias, los proyectos que lideran los docentes, la interconexión de saberes, los escenarios de investigación, la memoria histórica positiva, todos esos elementos son lo diferente en Puente Amarillo. Porque en la mayoría de las instituciones es aula y no más. (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Es imperativo mencionar que toda esta experiencia no ha culminado y que se encuentra en un proceso de constante transformación en búsqueda de la felicidad, la academia, la autonomía y la dignidad humana. Finalmente, se debe recordar que hay una comisión por parte del Ministerio de Educación Nacional que se encuentra estudiando esta experiencia como un referente para la educación rural en el país.

5. Las Reflexiones de Fondo

5.1. Análisis y síntesis

En el siguiente apartado, se realiza el análisis de la información, entendiéndose desde Torres y Barragán (2017) como “un conjunto de operaciones empírico-conceptuales mediante las que se construyen y procesan los datos, a través de su ordenamiento, clasificación, categorización y relacionamiento de la información” (p. 102). En ese sentido, se analizará la información recolectada en las entrevistas, el grupo focal con docentes y el taller con los estudiantes, desde la perspectiva del desarrollo humano y social, la educación rural y el territorio.

5.1.1. Desarrollo

Se ha podido evidenciar que el desarrollo no es crecimiento económico. De este modo, se observan acciones que crean condiciones para movilizar el desarrollo humano y social. La escuela rural, cumple un papel fundamental allí, como se observará en el relato de los participantes de la experiencia, quienes dan valor al conocimiento, la convivencia y lo experiencial para construir las subjetividades políticas de los y las estudiantes.

De esta manera, la propuesta es cambiar las prácticas de saber y hacer para analizar las razones por las cuales el conocimiento local se resiste, se adapta y se subvierte al conocimiento dominante.

Para ello, es necesario pensar en un proyecto sistemático que potencie las dinámicas culturales, ecológicas, pedagógicas y económicas de la región, involucrando una ética del conocimiento que permita un intercambio de saberes técnicos y ancestrales y locales. (Escobar 2005), para esto, la institución fomenta lo siguiente:

las estrategias están inmersas en la misión y no en la visión, pues esas estrategias eran las que nos ayudaban para cumplir la visión, por ejemplo, las salidas pedagógicas son obligatorias quien no viaja no conoce el valor de la humanidad entonces para nosotros es muy importante que, así como lee y así como aprende también es importante que viaje para que viva, entienda y comprenda el contexto. (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Así pues, las reflexiones pedagógicas giraron en torno a la elaboración de proyectos encaminados a identificar la región como un espacio en el cual se puede potenciar el desarrollo para generar condiciones óptimas de aprendizaje, promoviendo una educación de calidad:

Cuando nosotros nos metimos a este proyecto hicimos entender la educación rural como un pueblo de desarrollo... como escuela que se pueda potencializar absolutamente todo y haya oportunidades, por ejemplo, este año con base a ese desarrollo ya hemos podido venir hablando que en todas las partes del colegio ya existen puntos de internet y que todos podamos mantener conectados. y que creemos que vamos por buena ruta porque estamos rescatando la humanización... (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Esta propuesta resulta fundamental porque resalta concepciones y prácticas culturales en consonancia con la naturaleza, comprendiendo la región como un lugar de culturas vivas, economías y medio ambientes en constante interacción (Escobar, 2005). En consecuencia, las salidas pedagógicas se convierten en una herramienta que permite construir la relación entre el estudiante y el entorno, con el propósito de establecer nuevas formas de cuidado de sí, del otro y del ambiente:

estas salidas pedagógicas han sido una estrategia importante para que el estudiante se motive al conocimiento porque también fue una estrategia para solucionar esa condición social de la apatía frente al conocimiento; era motivarlos, era enseñarles de otra manera y acabar con ese magistrocentrismo y ponerlos a ellos y que tuvieran el protagonismo del conocimiento y la construcción del conocimiento... (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Asimismo, la participación de toda la comunidad en los procesos educativos, permite garantizar las condiciones del clima escolar. En ese sentido, el reto de la escuela rural es ser el medio para crear esa sinergia entre las familias, la comunidad y los estudiantes:

...ha sido una lucha constante con los padres de familia, hacerles entender que no es llenar cuadernos sino las semillas del cerebro de conocimiento significativo, el

aprendizaje productivo...desde el conocimiento. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Por otro lado, De Sousa Santos (2010) plantea que “en el actual contexto de transformación social y política, no necesitamos de teorías de vanguardia si no de teorías de retaguardia” (p. 20). Lo que implica una resignificación de los escenarios educativos y su relación con el entorno que les rodea, para ser pertinentes y que tengan un impacto en el desarrollo humano y social de la región:

Entonces fue ahí donde se empezó a pensar en otro tipo de proyectos que fueran diferentes y que se mirara el desarrollo de la comunidad y del municipio y ahí fue donde empezamos a visualizar y a ubicarnos geográficamente... (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

En ese sentido, la escuela, como eje articulador de la comunidad, propone un diálogo intersubjetivo y fomenta el desarrollo de la capacidad de sentir, pensar, expresar y actuar políticamente desde una perspectiva individual, para alcanzar un propósito colectivo (Palacios & Herrera, 2013). Aquí la importancia de la vinculación de toda la comunidad educativa a la construcción del modelo pedagógico, en tanto se comprende que no es un producto terminado: “Hay una parte del proyecto en que los pelados tienen que socializar en las casas y los papás se apersonaron, vinieron a arreglar el mariposario, a limpiarlo, a aportar dinero, todo.” (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020).

Finalmente, la conexión entre los distintos actores de la comunidad, entre ellos, la escuela, permite crear las condiciones para posibilitar el mejoramiento de la calidad de vida, respetando sus formas culturales, permitiendo un crecimiento y desarrollo productivo, sustentado en el cuidado y la preservación de su entorno. La escuela puede ser el escenario en donde se garantice la democracia y las libertades (Rendón, 2013)

5.1.2. Escuela Rural

La dignidad humana es uno de los valores fundamentales sobre los que la institución enmarca su modelo pedagógico, en el que no solo impacte en los procesos académicos, sino en especial, en la convivencia, tal y como lo menciona Freire “es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres” (1970, p.108). De este modo, las reflexiones y puestas en marcha no sólo giraban en torno a elementos discursivos, por el contrario, son elementos constitutivos de la acción de los maestros que busca una transformación:

Al personero negro le vimos su capacidad de liderazgo y de comunicarse, el cariño que le tenía el mundo, pero nunca se le vio su raza, eso ha sido como el clima escolar en el que todos cabemos. En el que nadie se escandaliza, porque vemos que todos los seres humanos somos iguales, es decir que la dignidad humana es un fundamento. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Respecto a la educación rural, hay fundamentalmente dos preguntas que emergen en las constantes reflexiones del equipo docente, la primera, relacionada con la pertinencia de los contenidos que se enseñan “Uno sigue enseñando...la geografía de América, todas las geografías y la historia, pero ni siquiera el departamento lo conocemos”.

De este modo, esta reflexión gira en torno a la configuración de subjetividades críticas, usando metodologías basadas en la experiencia para el reconocimiento de las necesidades sociales y de la lectura que se haga del contexto. Lo anterior, desde una perspectiva liberadora planteada por Freire (2005), en donde la educación es vista como un acto cognoscente.

Lo anterior permite evidenciar el compromiso de la escuela para formar políticamente a los ciudadanos con el fin de evitar la instrumentalización de la población a través de la educación bancarizada

En mi aula de clase no hay pobreza. Pero si las profes cogen a los chicos, hacen una salida, los llevan a esos barrios de invasión donde han visto que las casas son de “paroe” (sic) eso ha impactado verracamente al pelado, esos niños llegan transformados, preguntándose muchas cosas, sobre todo por qué están tan abandonados, por qué el

gobierno esto, por qué tal cosa, cuando miran niñas de 11-12 años embarazadas, esas vainas los sacude mucho. Entonces, estamos transformando a nuestros jóvenes sobre la realidad. (Córdoba, C., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

La segunda pregunta, relacionada con el papel del maestro y de las habilidades que debe tener. Esto, como reflexión, sin desconocer que la escuela es una institución permeada por la presencia parcial del Estado, que precariza sus condiciones laborales, “Hablamos del papel fundamental del maestro, de contexto, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo.”

Es así como la institución retoma elementos locales, tanto necesidades como referentes culturales para construir en los estudiantes identidades y sentidos de pertenencia a su territorio, de este modo, “lo que emerge de este encuadre alternativo es la necesidad de tomar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y pensar lo teórico a través de la praxis política de los grupos subalternos” (Escobar, 2005. p 35). Por otro lado, los proyectos liderados por los docentes permiten pensar en alternativas al desarrollo, apuntando al fortalecimiento del pensamiento crítico:

Habitáculos filosóficos, entonces los niños aprenden de filosofía de Sócrates, de una manera porque son como obras teatrales, es llevar la filosofía a escena, con los temas antiguos aplicados a la modernidad. Jorge tiene su proyecto, Colombia libre y soberana, que es un proyecto económico, que es mirar el sistema económico de nuestro país, comparemos qué sucede con la realidad y proponga su propio sistema económico, como creen que debería ser en Colombia y los pelaos lo proponen. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Estos proyectos están en la búsqueda de “otras formas de representar y diseñar nuestras múltiples realidades sin reducirlas a un patrón único ni a un modelo cultural hegemónico” (Escobar, 2014, p. 48).

El profesor, el día de su proyecto, organiza y los niños de décimo y once, pasan por todos los salones desde preescolar y ese día ellos les hablan a los estudiantes de los sistemas económicos y de su propuesta, así hacen todos. Está el proyecto de interconexión de ciencias, que está matemáticas, química y física. Los pelados hacen proyectos y hay un

día o dos días a veces, donde todos los niños pasan y donde inclusive, primaria expone sus trabajos y pasa secundaria, otro día es viceversa, entonces todos están metidos en el cuento. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

En resumen, el CCTS se construye como una propuesta que tiene una marcada fundamentación en la pedagogía contextual y liberadora. Teniendo en cuenta que a través de la construcción colectiva y el análisis cotidiano del quehacer pedagógico en las aulas y fuera de ellas, el equipo de docentes ve en la educación en contexto un camino con sentido para fortalecer la dignidad humana y de este modo, tener bases para una mejor sociedad, es por esto que, “una acción educativa consecuente con el interés sociocrítico tiene como condición tanto la comprensión como la acción, lo cual nos permite inferir que una pedagogía que produzca aprendizajes para la vida cotidiana es consecuente con este paradigma” (Ramírez, 2009, p. 69).

5.1.3. Territorio

Conocer el contexto. Ahí empieza uno.

Ana Beatriz Rintá. Rectora I.E. Puente Amarillo.

De este modo, se comprende el territorio como un espacio en el que se entretrejen las relaciones sociales de una comunidad. En este proceso, emergen dinámicas de apropiación del territorio, y, son los y las docentes de la IE PA quienes han construido relaciones alrededor de su entorno, en primera medida, haciendo una lectura de los elementos fundamentales que conforman el contexto en el que se encuentra la institución, que les permitirá luego, asumir y resignificar su práctica pedagógica:

Empezamos a trabajar con cosas de la región, y acá no tenían esa visión de productividad...a través de las características que tiene la región, ahí es cuando pensamos que el turismo es buenísimo...yo tengo que conocer para poder apropiarme del conocimiento y lo que hicimos fue empezar a hacer las rutas que necesitábamos, los lugares, las cosas de turismo. (Córdoba, C., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Es así como la práctica pedagógica se convierte en un medio para conectar a la comunidad educativa con los procesos sociales, históricos y culturales de la región y permite reivindicar lo local. En ese sentido, el equipo de docentes PA comprende que la dinámica de enseñanza y aprendizaje también se recrea por fuera del aula y busca reterritorializar la región a partir de un currículo que responda a sus necesidades.

Sumado a esto, adecuar los espacios internos de la institución también es una estrategia que permite la apropiación del escenario educativo por parte de docentes y estudiantes. Esto garantiza la protección y preservación de este espacio, convirtiéndolo en ámbitos de interacción formativa, lo anterior se manifiesta de la siguiente manera:

el colegio empezó a utilizar una cantidad de espacios que estaban inutilizados, el primer espacio que se utilizó acá en el colegio puente amarillo fue un basurero frente a la calle, este lo acondicionamos y lo convertimos en un mariposario. Allá iba toda la basura diaria que salía del colegio...entonces nosotros empezamos a reconstruir sus muros a pintarlos, a sembrar plantas hospederas (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Hasta aquí, podemos decir que el territorio, como espacio vivo es un sistema en el que el sujeto crea una atmósfera familiar, con vínculos afectivos consolidados, que transforma y a su vez es transformado (Guattari y Rolnik 2005). Así mismo, en la manera en que los territorios pueden fracturarse por la división social de las tareas o trabajos que el contexto requiera, se genera una desterritorialización en la cual se abandona un espacio territorial que da paso a una reterritorialización y la construcción de un nuevo territorio. En este sentido, Según (Guattari y Rolnik 2005, p. 372) “La desterritorialización consistirá en un intento de recomposición de un territorio empeñado en un proceso de reterritorialización.”. De esta forma, la escuela se constituye como el escenario propicio para reflexionar pedagógicamente acerca de las condiciones sociales y geográficas de la región y de esta forma les permitirá fortalecer el currículo:

todos llegamos y nos concentramos en el primer salón de las instalaciones antiguas y empezamos a hacer la semana de inducción, la pregunta que nos hicimos en aquel tiempo, ¿cuáles era las necesidades sociales y geográficas para poder hacer del colegio Puente Amarillo un colegio con educación pertinente y de calidad? (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Desde esta perspectiva, con la construcción de un modelo pedagógico alternativo, se pretende reflexionar sobre las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales que son necesarias para promover el desarrollo humano y social basado en la abundancia de la diversidad del territorio (Rendón, 2013). Uno de los elementos clave para mejorar esas condiciones, es el pensamiento crítico:

en vista de estas condiciones geográficas, el colegio Puente Amarillo empezó a pensar en rediseñar su proyecto educativo institucional y ese rediseñar era empezar hacer uno nuevo, así que lo primero fue que empezamos a leer, traíamos con mucha frecuencia al señor Ángel Ramírez un doctor en filosofía de la universidad de Pamplona quien es el que trabaja el modelo de aprendizaje productivo, entonces él venía, nos orientaba y nos empezamos a sumar a Edgar Morín ,Sergio Tobón y empezamos a leer por nuestra cuenta, unos filósofos que tenían que ver con la filosofía vivencial y entonces optamos en que este colegio tenía que apuntarle al pensamiento crítico que era lo más importante (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

En ese sentido, Santos (2002, citado en Escobar, 2005) manifiesta la emergencia de pensar y fundamentar teorías y prácticas para reinventar la emancipación social, pensadas desde y para lo local:

es el pilar porque nosotros, iniciamos que todo tenía que partir de ese reflexionar inteligente de los estudiantes frente a las diferentes situaciones de la vida. Entonces pensamos frente a esas condiciones que el colegio tenía que inspirarse, frente al turismo, pero no a cualquier turismo, sino un ecoturismo, un turismo que fuera respetuoso con la naturaleza, pero al mismo tiempo fuera beneficioso para las comunidades y para los estudiantes, por eso hablamos de ecoturismo empresarial. Más aún porque el agua es potable y por la gama de variedad de flora y fauna. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Hasta aquí se puede observar lo que Ramírez (2009) plantea respecto a los elementos que deben tenerse en cuenta para fundamentar la educación rural: debe ser contextualizado, es decir, debe responder a la realidad social, política y cultural de una comunidad, reconocer e incorporar

saberes populares, debe ser flexible e integral, así como alimentar una perspectiva investigativa que permita retroalimentarse ante los cambios en las comunidades.

Es así como la institución influye en la construcción del territorio, entendiendo éste como un sistema social abierto e históricamente construido, caracterizado por unas prácticas políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales en constante interacción con otras realidades (o territorios) que permiten la constitución de sujetos aptos para la transformación social, asimismo, Escobar lo comprende como “un espacio de vida que garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultural” (2014, p. 88).

5.1.4. Matriz De Necesidades y Satisfactores

Hasta este punto, se ha evidenciado como el CCTS estructura una propuesta pedagógica que apunta a construir alternativas sociales, educacionales y convivenciales que permitan analizar, profundizar e interpretar el contexto desde una posición sustentada en el pensamiento crítico y dignidad humana.

Ahora bien, mediante la matriz de necesidades y satisfactores se brindarán puntos de análisis y herramientas conceptuales desde la perspectiva del desarrollo a escala humana para adentrarnos en las experiencias construidas histórica, reflexiva y simbólicamente por la comunidad educativa del colegio. De este modo, lo que se busca con la sistematización de esta experiencia es resignificar “el contexto social de las necesidades humanas de una manera radicalmente distinta de cómo ha sido habitualmente pensado por planificadores sociales y por diseñadores de políticas de desarrollo” (Max-Neef, et al. 1986, p. 36).

Con esto, se pretende configurar escenarios de reflexión que permitan entrelazar las necesidades con prácticas sociales, formas de organización, modelos políticos, valores y procesos pedagógicos que repercuten sobre las formas en que se expresan las necesidades; con el fin de superar el análisis reduccionista centrado en relacionar las necesidades solamente con los bienes y servicios que presuntamente las satisfacen como explica Max-Neef, et al. (1986).

De este modo, se comprenden las necesidades desde los actores que configuran la experiencia, atravesando las relaciones sociales, culturales, familiares y comunitarias, que están encasilladas en un sistema económico y modelo político dominante. Ahora bien, el ejercicio que

se expone a continuación pretende utilizar la Matriz de Necesidades y Satisfactores anteriormente expuesta la cual pretende: “detectar como los satisfactores y bienes disponibles o dominantes limitan, condicionan, desvirtúan o, por el contrario, estimulan nuestras posibilidades de vivir las necesidades humanas” (Max-Neef et al. 1986, p. 36).

La matriz permite cruzar dos categorías. Por un lado, se encuentran las Categorías Ontológicas-CO y por el otro las Categorías Axiológicas-CA, que, de acuerdo con Max-Neef et al. (1986. p. 26) “Esta combinación permite operar con una clasificación que incluye, por una parte, las necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades de Subsistencia, protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad”.

Situados en la CA de Subsistencia se logra evidenciar cómo desde la CO de Ser el colegio ha valorado la *Solidaridad* como un aspecto crucial para asistir a eventos nacionales e internacionales. Asimismo, ha logrado sensibilizar a la comunidad educativa que son un grupo de personas que van tras un mismo objetivo. Lo anterior se puede constatar debido a que “Para participar del congreso de filosofía en Argentina, el profesor quería ver qué hacían; le ayudamos a vender empanadas entre todos para que pudiera ir. Nosotros logramos que los profes pudieran participar escuchando.” Por ende, se entiende que el trabajo mancomunado de la comunidad permitió hacer realidad este propósito.

Continuando en esta CA, pero ahora vista desde el Hacer, se puede visualizar como la institución ha logrado construir un *Entorno Social* en el cual su territorio se ha ido forjando por las dinámicas culturales y sociales que el colegio ha desarrollado:

la vereda tiene vida por el colegio, y realizamos una especie de monografía de las veredas de Restrepo, y miramos que un índice de productividad no hay, y el colegio ha salido a visibilizar la región. Por ejemplo, el día del campesino no se dan como lo son normalmente. (Córdoba, C., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Así, el modelo pedagógico realza su espacio circundante con las reflexiones y trabajo de sus participantes.

Ahora bien, pasando a la CO de Estar se puede evidenciar el aprecio al *Entorno Vital* que genera el colegio. Debido a que, el sentido de pertenencia que se ha logrado consolidar ha estado

relacionado con la civilidad y la cultura puesto que “en el colegio, nadie pisa una mata, nadie mata una mariposa, entonces es como hacer la infraestructura y a la vez la cultura ciudadana”. Según esto el nivel de conciencia medioambiental, cultural y social que ha generado desarrollar el Modelo Pedagógico es muy significativo.

En la CA de Protección se puede divisar que en la CO de Ser existe un *Equilibrio* en el trato entre sus participantes. Este manejo interpersonal balanceado ha dejado como fruto un ambiente laboral agradable para los potencializadores del CCTS, ya que:

No les he dicho: no se puede. Entonces, oportunidades para todos. Yo siento que no tengo preferencias... a todos les apoyé, he tenido esa posibilidad. Eso hizo que los profes rompieran ese paradigma del grupo A contra el B, contra el C. Es un grupo solo. No permito que se hable mal de las otras personas. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Lo anterior permite apreciar la fuerte influencia que produce el posibilitar las mismas oportunidades a todas y todos en un mismo equipo de trabajo, además, explica uno de los cimientos para que exista un comportamiento constructivo entre colegas que van por una misma causa.

Bajo la misma CA encontramos la CO del Hacer, sobre la cual surge el descriptor *Cooperar*. Puesto que, al encontrarse la Experiencia en un ambiente en el cual debe existir un conocimiento de su entorno y de los miembros que la componen, nace la necesidad de asistir a las falencias que estos presenten. Por ende, se afirmó que: “yo conozco qué está bien con relación a mi comunidad, qué le falta, eso va a hacer que haya cambios porque sé que eso me va a servir”. Así pues, las relaciones que se establecen en una comunidad no son relaciones verticales, por el contrario, son interacciones horizontales en las cuales se busca favorecer a quien lo requiera.

Ahora, en la CO de Estar resonó el *Contorno Social* como una manera de evidenciar el conocimiento del entorno para laborar sobre este. De este modo, “lo que hemos hecho es trabajar en contexto, yo sé quiénes me rodean, quienes son mis vecinos, quienes están cerca”. Dicho esto, se enfatiza en la importancia de la singularidad de cada contexto para generar estrategias que puedan trabajar sobre las necesidades del mismo, y, de esta forma, propiciar espacios donde se tejan lazos sociales que logren rodear y fortalecer a una comunidad.

Avanzando hacía la CA de Afecto, se encuentra de nuevo la *Solidaridad*, aunque esta vez se refiere a la relación que hay entre los colegas de la institución. Ya que, es un grupo muy diverso, pero pese a sus divergencias el CCTS los mantiene enrutados a seguir como un mismo conjunto en pro de una causa pedagógica, como se afirma a continuación:

lo otro es la calidad humana del equipo docente, a pesar de que hay diferencias, por que las diferencias las hay, pues todos nos encaminamos como a esa alternativa de la misión del Colegio y esa visión que tiene, con los estudiantes. (Isidro, comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Esto demuestra que los esfuerzos por parte de los directivos y las jornadas de reflexiones pedagógicas han dejado un grupo de profesionales que tienen control de sus emociones y saben diferenciar la parte laboral de la personal.

Desde la CA del Entendimiento se evidenció como desde la CO de Ser, se ha enfatizado en la *conciencia crítica*, favoreciendo la configuración de una subjetividad política que problematiza su entorno y plantea alternativas de solución para transformar su realidad a partir del pensamiento crítico y propositivo. Por ende:

Cuál es el líder transformador, es el chino que se apropia de los elementos para comprender el mundo de hoy y del que vendrá, pero en ese aprendizaje, el chino tiene que ver que para él poderse proyectar tiene que ser útil a los demás, necesitamos chinos que nos les de vergüenza trabajar con un anciano, que pueda ir a dirigir una reunión de juventudes, que pueda hacer deporte, que pueda hablar, que ame su familia, que tenga una filosofía clara frente al manejo del entorno, de la naturaleza, que piense que ser es mejor que tener, que piense y actúe. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Por consiguiente, esta capacidad de análisis propicia las dinámicas de transformación social en la comunidad educativa impactando positivamente el proyecto de vida de los miembros de esta.

Continuando en la misma CA, pero desde la perspectiva del Hacer se visualizó como la institución a través de sus *maestros* ha logrado llevar a la comunidad educativa a una reflexión

constante sobre su rol e incidencia en el proceso formativo de los y las estudiantes, como formadores de pensamiento crítico y la dignidad humana

¿La gente se pone a pensar, esto para qué lo hago, tiene sentido? Y en esa eliminación de contenidos y didácticas van haciendo su propio currículo. Cosas que no tenía la posibilidad de transformar. Cuatro palabras claves en la actualidad. Llevamos cuatro años echándole cabeza, pero con esas nos quedaremos un buen tiempo

Planteando desde los maestros constantes reflexiones pedagógicas, que buscan dinamizar el currículo en torno a necesidades que plantea el contexto, buscando siempre establecer condiciones para impulsar procesos de desarrollo humano.

De igual manera, en esta CA y CO aparece el satisfactor del *método*, materializado en las estrategias curriculares planteadas y en la pertinencia que estas tengan frente a la realidad social en la que está inmerso el proyecto

Cada área empezó a formar su ruta. Entonces tenemos que hacer observación de contexto en el colegio, observación del municipio, observación en la región, en el país y lo mejor sale a otros países. Cada profesor empezó a empoderarse de sus proyectos y hacer sus propias rutas de acuerdo como a todos esos principios. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Asimismo, se crea coherencia y cohesión entre los distintos proyectos y actividades que se articulan dentro del currículo de la institución. Constituyendo bases metodológicas para la aplicación de los procesos pedagógicos.

En esta misma CA y CO se constató que es imperativa la implementación de *políticas educativas* en las cuales haya una profunda reflexión sobre el contexto de la región:

otra cosa es que los maestros del Meta han visto que es necesario estudiar e investigar el contexto, como el fundamento para el desarrollo del territorio. Y es reconocer lo que tiene. El contexto. Y ese es el papel fundamental de la escuela. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Lo anterior, constata cómo la escuela hace parte del desarrollo de un territorio, y, cómo las políticas educacionales no deben ser homogéneas sino por el contrario debe haber procesos colectivos que reivindiquen lo regional y lo local.

Continuando en CA de Entendimiento, pero desde la CO de Hacer, se presenta la *experimentación* como una manera en la cual se puede alcanzar el conocimiento por medio del abandono a las aulas, ya que, “Eso solamente lo puede vivir el pelado, ese aprendizaje significativo, vivencial, experiencial si se sale”. De esta manera, se propicia espacios de interacción que posibilitan transversalizar la realidad social con la teoría, permitiendo que los y las estudiantes profundicen y amplíen sus conocimientos frente a las necesidades de su entorno social.

Permaneciendo en esta CA, pero desde la CO Estar, aparecen los *ámbitos de interacción formativa*, en los cuales se puede apreciar como una correcta logística permite que los miembros de la comunidad educativa tengan acceso a elementos que sean requeridos para la formación o educación. En ese sentido, el rol del docente directivo transita entre ser un facilitador de ambientes de aprendizaje, el acompañamiento y la gestión administrativa:

El coordinador debe ser un asesor en los proyectos. Debe ser un gestor de cosas. Por ejemplo, es posible que muchos coordinadores, no piensen eso, pero, por ejemplo, el coordinador lleva comida al chino, los libros, búsquele un pedazo de celular, un computador, se le dañó, vaya recójalo y mándelo arreglar, esta como de supernumerario, porque tenemos que hacer es facilitar el proceso y tenerles las cosas a los profesores. Lo que se necesita a la hora que lo necesita. Porque los chinos están para aprender y los profesores a prepararse para formar y a nosotros nos tocó la parte de la logística. Generar todas cosas que se necesiten para que el proceso se desarrolle bien. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020).

La articulación de estos espacios formativos permite la consolidación de la comunidad educativa y posibilita la participación de todos sus miembros.

Por otra parte, la CA de Participación desde el Ser, expone la *adaptabilidad* este satisfactor debe ser visto desde un sentido amplio, pues es en el cual se lee la capacidad que tiene el ser humano de ajustarse a las situaciones y a los cambios. Lo anterior, tiene una implicación

económica y social, en tanto las políticas educativas y la inversión en el sector rural, son insuficientes. Por esta razón, la comunidad, en especial los docentes, crean un entorno amigable, para garantizar las mínimas condiciones que propician el aprendizaje:

Pero el tratamiento final es eso, que entran los estudiantes felices, los miembros de la comunidad educativa se entienden y que haya los recursos necesarios, porque a pesar de que el estado no lo provee, pero la institución hace un esfuerzo para alivianar un poco la carga del docente (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

En esta misma CA desde la CO de Tener, se evidencia la práctica de los *derechos* como parte crucial del colegio, principalmente desde la comprensión del otro como un par. De este modo, “...no puede haber conocimiento y convivencia si no tenemos respeto por la dignidad humana”.

Continuando con la CA de Participación, desde la CO Hacer, el satisfactor *Cooperar* se observa en el interior del equipo docente, en tanto se comprende que el trabajo colaborativo potenciará el modelo pedagógico:

Cuando todos dicen: miremos para allá. ¿Cómo llegar allá desde las áreas? Las directivas y todo el mundo lo empujan a usted para que llegue allá como sea, pero ud tiene que llegar allá...la igualdad de oportunidades. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Sin embargo, esta dinámica de trabajo exige mayor compromiso por parte de los docentes, así como mayor tiempo y dedicación. Las horas de trabajo se amplían, especialmente cuando hay salidas pedagógicas, se nota una competencia entre ellos y cuando un docente no cumple con el perfil exigido por el modelo pedagógico, se le informa que no cuenta con suficiente asignación académica para permanecer en la institución. Debido a esto, emerge el pseudosatisfactor *productivismo eficientista obsesivo*.

Por otro lado, en la CO de Estar nos topamos con los *Ámbitos de Interacción Participativa*, este satisfactor es clave, en la medida que la institución crea los escenarios en donde los estudiantes construyen conocimiento, identificándose como sujetos activos de su propio proceso. Esto ha traído consecuencias positivas y reconocimientos para la comunidad educativa, asimismo, se convierten en una motivación para sobresalir por parte de los y las estudiantes:

Las mejores exposiciones de esos chicos los han llevado a nivel internacional a participar, esto es una motivación, hay pelaos que han ido a México, a Perú y a Paraguay a exponer sus mariposas a congresos, ellos como expositores, de su mariposa que investigó todo el proceso del ciclo de vida de esa especie. (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Lo anterior, permite demostrar la importancia del componente académico y la gestión directiva. Ya que, son elementos que deben estar entrelazados para mostrar los logros a nivel nacional e internacional de los y las estudiantes.

Pasando a la CA de Ocio hallamos en la CO el satisfactor de *Soñar*, así como lo plantea Freire, es la condición para pensar en los mundos posibles, “Yo soñé con tenerles sillas bajo los árboles para que las usaran para leer, tocar guitarra o estar con la novia.” (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020). De lo anterior, podemos rescatar la importancia de tener un panorama claro respecto a lo que se pretende realizar, dicho de otro modo, desde una idea individual de escuela ideal que se materializó a partir del trabajo colectivo.

Adicionalmente, en esta CA desde el Estar, ubicamos a la institución como un conjunto de *Espacios de encuentro* que permite una gran variedad de actividades; entre las cuales, se pretende estimular la recreación, el esparcimiento: “Entonces aparte de ser un colegio, es como un parque grande para ellos, y ahorita en la cuarentena si quedó hermoso”.

Para el proyecto pedagógico, desde la CA de Creación, es fundamental hablar desde los *ámbitos de retroalimentación*, comprendiendo estos como espacios desde donde se construye y se evalúa el conocimiento. En ese sentido, la configuración de escenarios de investigación como El Mariposario, el Bosque de los enanos o el Humedal, entre otros, conectan al estudiante con el reconocimiento de su entorno, el cual les permite recrear, interrogar y construir elementos desde la creatividad que permitan dar respuesta a las necesidades del contexto:

hoy en día se llaman escenarios de investigación, entonces todos los estudiantes desde preescolar tienen un escenario de investigación por ejemplo los de preescolar tienen granja don pachito, está la libélula, lombrietario, en el caso mío yo tengo con mis estudiantes de media y ahora desde octavo que se llama Habitáculos filosóficos. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Asimismo, los escenarios de investigación promueven el desarrollo de *habilidades y destrezas* que les permiten a los niños, a las niñas y a los jóvenes elaborar estrategias para crear alternativas económicas, desde el turismo para fortalecer la región:

Entonces ese es el potencial que tenemos, que usted viene y hay una ruta, la ruta de la flora, entonces, listo, va a lo de la Heliconias, son los niños los que hablan, que va Orquídea, son los niños de tercero, que, de fauna, le van a hablar de las lombrices, de las libélulas, de los coleópteros de las mariposas, pero son los mismos pelaos los que hablan. Escuchar a un niño de preescolar a media lengua con sus nombres científicos. (Reyes, L., comunicación personal, 10 y 11 de 2020)

Por otro lado, un elemento clave para la ejecución del Proyecto, es la participación activa de los docentes, reconocidos como sujetos con capacidades creativas y de innovación, que pueden *diseñar* y poner en marcha sus propios proyectos:

...los maestros también pueden ser protagonistas en otros escenarios y en la medida en que han podido ser los mismos agentes que accionan sus proyectos, que los han diseñado, que los han desarrollado...a nosotros nos ha tocado escribir mucho de ese documento, es bueno porque todo mundo construye y el otro año crecerá...

Adicionalmente, los escenarios de investigación y proyectos como Con mi talento hago patria, son estrategias que se perfilan como *ámbitos de creación*, tanto para maestros como estudiantes “...ese proyecto está desde todos los ámbitos del ser humano: culturales, recreativos, deportivos, científicos, gastronómico, artístico, todos, de baile, de todo”. Dicho esto, es posible afirmar que existen diferentes estrategias para potenciar los conocimientos y la creatividad.

En cuanto a la CA de Identidad, se puede observar que los maestros y las maestras, durante la ejecución de sus prácticas pedagógicas, han enfocado sus esfuerzos en construir una idea de *pertenencia* con relación a los atributos, rituales y costumbres, característicos de la institución y de la región:

Conocer lo nuestro para empezar a potenciarlo, en séptimo, el escenario de investigación se llama patrimonio cultural, tenemos que hacer que el pelado entienda qué es patrimonio porque tenemos que salvaguardar nuestro principios, nuestra cultura, los monumentos, qué sentido tienen, por qué decimos que ahora el joropo es patrimonio de Colombia...por

qué es importante salvaguardar la cultura, él tiene que entender que lo que hace atractivo a los pueblo es su cultura, sus costumbres, sus dialectos y gastronomía, todo eso es lo que lo hace diferente a los pueblos. (Reyes, L., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

Así pues, la participación de los estudiantes y la puesta en marcha de propuestas democráticas fortalece los lazos convivenciales entre toda la comunidad educativa:

ellos [los estudiantes] son los que movilizan esta estrategia, este próximo lunes va a ver nuestro primer “*hablemos de nosotros*” el tema es la parte ambiental del colegio, el manejo de los baños, el manejo de los residuos...que los estudiantes mismos nos den consejos, que ellos son los que lo dirigen, el consejo estudiantil y se va hablar también del tema del coronavirus, entonces ellos van a hablar de este cuento de la prevención de que es el coronavirus. (Cuervo, J., comunicación personal, 10-11 de marzo 2020)

En el mismo sentido, el estilo comunicativo entre estudiantes y docentes está diseñado desde una perspectiva horizontal, identificando a los estudiantes como sujetos activos de su proceso, con capacidad de regularse por sí mismos y ser agentes de cambio, elementos fundamentales para potenciar la autoestima:

Eso es una estrategia que permite acercarnos y establecer relaciones horizontales entre estudiantes...es esa comunicación que es más pluridireccional que es la que nos facilita esas buenas relaciones que nos apuntan a una buena convivencia...

Este proceso identitario se percibe en el reconocimiento que la institución ha tenido en la comunidad educativa del departamento del Meta y los maestros han sido visibilizados por el trabajo desempeñado y por los resultados en las pruebas de estado:

el primer reconocimiento que tuvimos fue en el año 2007 por el gobernador Darío Vásquez, por ocupar el primer puesto en las pruebas ICFES en el departamento del Meta y hoy en día en la proyección de este colegio se da la oportunidad incluso de no proyectar más estudiantes, sino menos estudiantes y mayor calidad. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

La experiencia de la institución ha dejado una huella en sus estudiantes y en sus maestros, tanto así que se ha constituido en un *ámbito de pertenencia*:

Yo me fui todos los días a arreglarlo, porque estamos esperando a los pelados y que ellos miren que, el hecho de que el mundo entero haya parado, el colegio no... Los está esperando para que lo usen... Empezamos en esa oportunidad desde grado preescolar hasta once... iba el director de grado... Todos le metimos la mano, limpiamos la pared que había, cada curso tenía asignado un pedacito de pared para hacer un dibujo representativo, todo fue un trabajo mancomunado, todos nos metimos en el cuento, porque queríamos transformar eso... (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Finalmente, en la CA de *Libertad*, es donde más se percibe el trabajo de los maestros en el modelo pedagógico, en tanto fin como medio para alcanzar la configuración de un estudiante conocedor y transformador de su entorno. El impacto desde el ser, se encuentra direccionado desde el fortalecimiento de la *autonomía*:

Dice la visión: formará ciudadanos felices, líderes, autónomos, con capacidad de transformar y con capacidad de impactar positivamente en la sociedad a través de dos ejes fundamentales: conocimiento y convivencia, en ese sentido, estamos formando grandes seres humanos.

Para lograr la autonomía en los estudiantes, la institución fundamenta sus prácticas con el propósito de que se comprenda que todos los seres humanos, por su naturaleza, tienen *igualdad de derechos* y que trae implicaciones en el comportamiento y en la relación con los otros. Esto es reconocido por personas que visitan la institución educativa, quienes perciben un ambiente en donde el estudiante puede ser con libertad “Alguna vez un norteamericano que estuvo en el Colegio escribió en una revista... un artículo... lo que quería decir, era que [El Colegio Puente Amarillo] es un Colegio diferente; los estudiantes podían desarrollar su personalidad libremente...”.

Por otro lado, la experiencia se ha construido desde disputas teóricas e institucionales que el entorno les ha puesto en el camino, sin embargo, el objetivo del equipo de trabajo ha tenido claro que, para pensar un modelo educativo de calidad, debe transitar por la *discrepancia* y en ocasiones por la *rebeldía*:

La primera inversión que hice en el colegio tenía veinticinco millones y gasté seis millones en comprar camping. Era una locura. Me gasté más del veinticinco por ciento del

presupuesto. Nos fuimos con esas carpas, recorrimos el país. Las alquilamos y le sacamos la plata. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Se puede visibilizar que, estos actos, al parecer osados, pueden promover resultados significativos, en la medida que emergieron prácticas y escenarios de aprendizaje, que se convirtieron en referentes de sentido tanto para docentes como estudiantes.

Este proceso de libertad permite que emerja la autocrítica, como un elemento clave para seguir con un proyecto que se realimenta en constantes reflexiones pedagógicas:

...es una construcción permanente, en estas dos semanas de fortalecimiento, estoy trabajando con ellos sobre el currículo emergente y uno ve que falta mucho, tenemos muchos aciertos pedagógicos, pero que nos hace falta muchas cosas, entre eso, todavía nos falta desaprender un 40% de las cosas que te decía que nos grabaron en la piel. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Es así como los estudiantes, con el sello de la institución PA, describen sus procesos de autonomía, en la cuestión de la búsqueda por el conocimiento significativo para ellos:

pero ahora buscamos y sabemos la historia desde las dos caras de la moneda; de la misma manera nos ha impulsado a formular y administrar soluciones para cada inconveniente, de modo que nos involucramos más en las situaciones y calidad de desarrollo en los temas y áreas intervenidos. (Rintá, A., comunicación personal, 20 de agosto 2020)

Finalmente, desde la óptica de la CA de libertad, desde el estar, se evidencia el acceso al satisfactor de *Plasticidad espacio temporal*, en donde la IE PA es comprendida como aquel espacio físico e intangible que crea las condiciones para transformar a los estudiantes, así como para transformarse a sí mismo, en un intercambio mutuo, que le otorga las propiedades de un sistema abierto, dinámico y en constante interacción con su medio.

Por último y como cierre de este capítulo de análisis se presenta la matriz en la cual se triangularon y analizaron los satisfactores anteriormente descritos (véase tabla 9).

Tabla 9

Matriz de triangulación de satisfactores

Matriz triangulación de información								
Categoría axiológica	Ser		Tener		Hacer		Estar	
Categoría ontológica	Emerge de las entrevistas	Grupo focal	Emerge de las entrevistas	Grupo focal	Emerge de las entrevistas	Grupo focal	Emerge de las entrevistas	Grupo focal
Subsistencia	Solidaridad	Salud mental	-	Alimentación	Entorno Social	Trabajar	Entorno Vital	Entorno social
Protección	Equilibrio	Autonomía	-	Derechos	Cooperar	Cooperar	Contorno Social	Contorno vital
Afecto	Solidaridad	Respeto	-	Familia	-	Expresar emociones	-	Espacios de encuentro hogares
Entendimiento	Conciencia crítica	Conciencia crítica	Políticas educacionales Maestros Método	Políticas educacionales Maestro	Analizar Experimental	Investigar Experiencia	Ámbitos de interacción formativa: escuela	Ámbitos de interacción formativa: familia
Participación	Adaptabilidad	Convicción	Derechos	Responsabilidad	Cooperar	Dialogar	Ámbitos de interacción participativa Comunidad	Comunidad
Ocio	-	Tranquilidad	-	Juegos	Soñar	Soñar	Espacios de encuentro	Espacios de encuentro
Creación	Ámbitos de retroalimentación:	Imaginación	Habilidades	Método	Diseñar:	Construir	Ámbitos de creación	Espacios de expresión Libertad
Identidad	Pertenencia	Pertenencia	Valores	Memoria histórica	Comprometerse	Comprometerse	Ámbitos de Pertenencia	Ámbitos de pertenencia
Libertad	Autonomía	Autonomía	Igualdad de derechos	Igualdad de derechos	Discrepar	Discrepar	Plasticidad espacio temporal	Plasticidad espacio temporal

Fuente: Adaptación de la matriz de necesidades y satisfactores, propuesta por Max-Neef et al. (1986).

6. Interpretación Crítica

En este apartado, se establece una relación entre la realidad reconstruida a partir de los relatos de los participantes, las categorías conceptuales y las apreciaciones de los investigadores, para construir una reflexión en torno a las educaciones rurales y su impacto en el desarrollo de la región junto con la configuración del territorio. Del mismo modo, se busca que, según Jara (2018) “las conceptualizaciones que realicemos, por tanto, nos deben posibilitar entender o explicar la lógica de la experiencia y también a construir su sentido, su significación” (p. 157).

Para este ejercicio, el equipo planteó sus reflexiones en torno a una guía de preguntas críticas que emergieron durante el análisis de la experiencia, las cuales se desarrollarán a continuación para explicar a fondo la experiencia.

- **¿Cuáles son las contribuciones más relevantes para la educación rural por parte del Modelo Pedagógico CCTS?**

Entre los múltiples aportes que el CCTS le puede dar a la educación rural consideramos que la dignidad humana y el pensamiento crítico son esenciales para cualquier proyecto alternativo que se desligue de la tradición educativa colombiana. En ese sentido, reflexionar y darle relevancia a todos los aspectos que conforman al ser humano y a su entorno es crucial, puesto que esto permite construir identidad y libertad. Por otro lado, la capacidad de problematizar la cotidianidad para reconocer las fortalezas y debilidades de una comunidad debe ser el eslabón más fuerte de cualquier diseño curricular.

Sumado a esto, pudimos evidenciar como la parte convivencial genera procesos de alteridad y otredad. Ahora bien, lo que genera esta distinción para la institución es fundamentar su parte comportamental en los Derechos Humanos. Por otro lado, y no menos importante, pudimos constatar que se pueden enraizar procesos de apropiación del territorio mediante la adecuación y recuperación de los espacios que hacen parte de una institución educativa.

En adición, no se podría generar ningún cambio de esta índole sin un liderazgo en dos sentidos: por un lado, desde la gestión directiva, que dinamiza y motiva su equipo de trabajo, quien además busca que la institución interactúe con la empresa pública y privada; promueva la libertad de cátedra, la igualdad de oportunidades y cree las condiciones para que los y las docentes

reflexionen sobre su praxis. Por otro lado, el liderazgo de los y las docentes, para dinamizar sus proyectos de área y de aula, generar escenarios de investigación, interconexión de saberes y salidas pedagógicas, entre otras estrategias que permitan contrarrestar las principales problemáticas de la educación como la desmotivación, la deserción, entre otras.

Este liderazgo es visto desde el reconocimiento del ser humano como un ser autónomo, activo en su entorno y transformador de este.

- **¿Qué saberes nacen a partir de la experiencia?**

Se pudo constatar que el colegio PA trascendió de los Proyectos Pedagógicos Productivos PPP que pretendían fortalecer la economía local a partir de granjas, animales pequeños, artesanías, entre otras actividades económicas a los Proyectos Productivos Participativos Investigativos PPPI que buscan potenciar no sólo la parte financiera, más bien, crean las condiciones para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa mediante el conocimiento.

Adicionalmente, las reflexiones pedagógicas con base en el contexto permiten un fortalecimiento y una transmisión generacional de costumbres culturales. Lo anterior, se ve reflejado en la especialidad turismo, en donde sus participantes apropian y hacen respetar su patrimonio cultural, el cual construye identidad y sentidos pertenencia, así como una perspectiva ecológica, que preserva los recursos naturales y el medio ambiente.

De esta manera, se ven reflejados los esfuerzos por visibilizar la institución por fuera de su entorno inmediato. Con esto, surgen las conexiones con asociaciones como los Colegios Amigos del Turismo, la Marca Puente Amarillo, entre otras. Esto es el resultado del trabajo mancomunado de la comunidad educativa, guiado por una líder que es consciente de la importancia de poseer alianzas con los sectores privados y públicos.

- **¿Cómo se manifiesta el carácter liberador del proyecto?**

El carácter liberador permea a los y las estudiantes y los y las docentes. Por un lado, los docentes tienen la oportunidad de idear y planear un proyecto pedagógico relacionado a sus áreas de experticia sin la necesidad de la supervisión o sin padecer de la limitación que pueda administrar

un directivo. Además, cuentan con su propio salón, plantean salidas pedagógicas que son apoyadas por los acudientes y la institución.

Por otro lado, los estudiantes tienen la capacidad de elegir en qué especialidad desean participar, ellos y ellas cuentan con espacios y proyectos en la institución en los cuales pueden afianzar y pulir sus cualidades, son autónomos para realizar rotaciones entre cada espacio académico y son una voz muy escuchada en la toma de decisiones institucional.

El colegio cuenta con un ambiente de aprendizaje mediado por distintas estrategias, entre las cuales se encuentran el uso del lenguaje creativo y no punitivo, un uso de los espacios abiertos y sin restricciones, la democratización de la convivencia a partir de los acuerdos inteligentes que permiten que los y las estudiantes construyan su propio criterio frente al conocimiento, y de esta forma, se fortalezca su autonomía y una perspectiva política clara respecto a su realidad.

- **¿Cómo contribuye el CCTS al desarrollo humano y social de la región?**

Comprendiendo que el desarrollo humano y social, desde la perspectiva a escala humana propende por la satisfacción de las necesidades fundamentales y de esta forma incrementar la calidad de vida de las personas. El presente espacio educativo permite el acceso a unos satisfactores específicos que posibilitan una construcción del territorio, a partir de, estrategias que facultan a las comunidades para configurar procesos que apuntan a atender las necesidades que el contexto plantea, con el objetivo de trascender al pensamiento propositivo (Max-Neef et al. 1986).

Así pues, es necesario aclarar que cada necesidad puede satisfacerse a niveles diferentes y con distintas intensidades. En esta medida, se analiza el desarrollo humano en tres contextos: con relación a los y las docentes participantes de la experiencia; quienes expresan que han sido transformados por el CCTS. En relación con la comunidad, quien se ve beneficiada por su proyecto pedagógico en tanto que visibiliza y modifica su entorno y en la relación con el medio ambiente, puesto que se han recuperado y se han creado espacios para el cuidado y apropiación de la biodiversidad regional.

En este sentido, se observan aquellos satisfactores que están representados por formas de ser, tener, hacer y estar que promueve el CCTS y que contribuyen a la realización de las

necesidades humanas. Aquí la perspectiva se amplía, en tanto que se evalúan prácticas sociales y culturales de la comunidad educativa.

De esta forma, los satisfactores más recurrentes en el análisis de la experiencia están relacionados con las CA de Entendimiento, Participación, Identidad y Libertad. Observando que, con las acciones implementadas, constituidas luego como políticas educacionales, se permite la configuración de la Autonomía, la Conciencia crítica, la Pertenencia, la Identidad, para construir y apropiarse un Entorno Social, por medio de la Creación de Ámbitos de Interacción Participativa.

- **¿Cuáles fueron las complicaciones y pseudosatisfactores encontrados en el análisis y cuál es la razón por la cual se encuentran en la experiencia?**

Para comenzar “Los pseudo-satisfactores son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada... pueden en ocasiones aniquilar en un plazo mediano la posibilidad de satisfacer la necesidad a que originalmente apuntan” (Max-Neef et al. 1986, p 44). En este sentido, identificamos dos pseudo-satisfactores que generan diferentes complicaciones, estos son: Productivismo Eficientista Obsesivo y Símbolos de Estatus.

El primero, crea una falsa sensación de satisfacción respecto de la necesidad de Subsistencia. En la sistematización de la experiencia se puede evidenciar una sobre carga laboral en cuestión de horas de planeación, horarios extendidos, responsabilidades extralimitadas por parte de los y las docentes. Esto puede producir un deterioro en la salud mental y física de ellos y ellas. No obstante, los participantes de la experiencia justifican este pseudo-satisfactor porque según ellos el modelo lo exige.

Por otro lado, y también con relación a las y los maestros, vemos como surgen algunos Símbolos de Estatus debido a su participación en el CCTS, creando una sensación de satisfacción de la necesidad de identidad. Esto se ve reflejado en algunos docentes cuando expresan su orgullo al ser parte del colegio PA, por encima de otro colegio de la región. Sin embargo, esta situación podría conllevar a una posible competitividad entre docentes de otras instituciones, dando como resultado que no exista una meta en común y un diálogo constructivo e intersubjetivo para fortalecer los procesos educativos en todo el territorio del Meta.

- **¿Cómo se construye territorio desde la escuela?**

Se comprende que las relaciones sociales son las que constituyen el territorio, y en este sentido, durante este intercambio de saberes se definen conceptos políticos e institucionales de las poblaciones que comparten un lugar geográfico determinado (Rendón 2013).

Adicionalmente, se puede afirmar que el CCTS brinda la capacidad a los miembros de la comunidad educativa de participar en la construcción de sus políticas educacionales y así apropiarse y ser parte activa de la escuela.

Además, se pudo evidenciar como mediante procesos de reterritorialización de espacios inutilizados por parte de la comunidad educativa se construyeron fuertes vínculos entre los miembros de la misma. Lo anterior, permite destacar la importancia de empoderar a las personas como sujetos políticos activos capaces de incidir en su entorno a través de transformaciones sociales pertinentes, que materialicen el impacto del modelo en el desarrollo de la región.

De este modo, al haber una elaboración conjunta se cierran las brechas de desigualdad y se incorporan a la comunidad los saberes locales, intelectuales, naturales. Así pues, podemos observar el territorio como un espacio vivo, un sistema amplio, en el que los distintos elementos que lo componen interactúan constantemente.

En síntesis, la escuela, toma el papel de nodo articulador, en tanto retoma elementos del contexto, los estudia, los analiza y genera propuestas a través de sus estudiantes para poder ser transformado. Esta dinámica entra en disputa con las estructuras económicas tradicionales y extractivistas, aquí se observa que en el territorio “las relaciones de poder están siempre implicadas en prácticas espaciales y temporales” (Harvey 1998, p 250).

7. Puntos de llegada: conclusiones y aprendizajes

De acuerdo con el proceso de sistematización desarrollado en Puente Amarillo, encontramos importante resaltar los siguientes aspectos:

- De acuerdo con el proceso de sistematización realizado se logró evidenciar un impacto del CCTS en la región con relación a la perspectiva económica, las prácticas culturales y el conocimiento. En el aspecto económico, se visualiza un enfoque turístico que permea las economías locales, la creación de empresas relacionadas con la actividad ecoturística y la marca Puente Amarillo. Por otro lado, en el componente cultural, se observan prácticas tradicionales, a través de manifestaciones artísticas, festivales, ferias gastronómicas y salidas pedagógicas, entre otras, que permiten reconocer y apropiarse del patrimonio de la región.

Adicionalmente, en la dimensión cognoscitiva se puede apreciar un aporte a la región en tres niveles: en el primero, encontramos los resultados en las pruebas de estado, destacándose en la categoría A+. En el segundo nivel, los estudiantes de PA han participado en distintos eventos nacionales e internacionales de carácter deportivo, artístico, cultural e intelectual. El tercer aspecto está asociado con la construcción de memoria histórica, que ha permitido resignificar los escenarios y las relaciones en donde se ha vivido históricamente el conflicto en la Orinoquía y en el país.

- El CCTS contribuye a las discusiones respecto a las educaciones rurales planteadas en el país, mediante la implementación de la pedagogía contextual y problematizadora, la perspectiva convivencial y el sistema de evaluación institucional. En primera instancia, se puede afirmar que las reflexiones pedagógicas de los docentes y directivos docentes, buscan reconstruir la realidad social, política y cultural de su entorno local y regional reconociendo e incorporando saberes populares. Del mismo modo, las salidas de campo y las modalidades permiten apreciar que la malla curricular está diseñada para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé mediante la exploración del contexto. Lo anterior, permite hacer una lectura de la educación que desborde las fronteras de la IE.

En cuanto a la característica problematizadora de PA, se puede constatar que el pensamiento crítico es una columna fundamental para su práctica pedagógica. Esto se observa en los proyectos de área y en la praxis de cada docente, ya que provocan procesos de metacognición y reflexión con relación a sí mismo, al otro y a su entorno. Esta problematización de los recursos que tienen disponibles, ha logrado permear a todos los miembros de la comunidad educativa, dando como resultado el aprovechamiento de los espacios inutilizados para la creación de algunos escenarios de investigación, que promueven la interconexión de saberes.

Por otro lado, el modelo pedagógico crea condiciones democráticas para construir una sociedad libre de violencia mediante la dialéctica, dándole la misma relevancia a la parte convivencial y a la académica. Esto se puede constatar en dos aspectos: el primero está relacionado con la evaluación, allí el estudiante reflexiona respecto a su motivación frente al conocimiento, su actitud transformadora y propositiva, entre otras cosas. El segundo, tiene que ver con la convivencia, la cual propicia la participación activa de los estudiantes a través de los acuerdos inteligentes, construidos con base en los derechos humanos y la dignidad humana.

Asimismo, el CCTS interioriza la importancia de la educación inicial, por ello cuenta con docentes especializados en las diferentes áreas del conocimiento para sus ciclos iniciales. También se hace énfasis en la autonomía docente, la libertad de cátedra y la gestión directiva focalizadas en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

Por consiguiente, Puente Amarillo se constituye en un ejemplo de cómo la escuela es llamada a encontrar alternativas a las perspectivas de desarrollo dominante. A pesar de que exista una brecha entre la educación rural y urbana, y, de que las estrategias implementadas en las instituciones educativas sean descontextualizadas y pese a las deudas del Estado colombiano con ella y la manera en que se estandarizan sus modos de evaluar; el CCTS ha llevado a cabo acciones que han visibilizado un desarrollo a escala humana y que dinamizan procesos basados en una educación problematizadora o liberadora que enfatiza el pensamiento crítico, la dignidad humana y la transformación a partir de la acción.

- Se puede evidenciar que la sistematización de experiencia, como metodología de investigación en procesos educativos, es pertinente en la medida que prioriza la voz y la práctica de las y los participantes, los cuales fueron los encargados del proceso de reconstrucción histórica permitiendo así una teorización del modelo pedagógico.

Adicionalmente, se resalta la importancia del análisis del CCTS por medio de la matriz de necesidades y satisfactores, en la medida que permite visibilizar el desarrollo a escala humana. Del mismo modo, concede otras perspectivas para entender que los procesos educativos son factores determinantes en la construcción de alternativas de desarrollo y que potencian la calidad de vida de la comunidad a la cual hacen parte.

En ese sentido, este espacio educativo permite el acceso a unos satisfactores específicos para alcanzar dicho desarrollo humano. Asimismo, se evidencian aquellos estímulos que generan una falsa sensación de satisfacción. Por un lado, vemos como el CCTS contribuye a la satisfacción de las CA de entendimiento, participación, identidad y libertad, a partir de estrategias que configuran el desarrollo de las necesidades existenciales.

Por otro lado, emergieron dos pseudosatisfactores: productivismo eficientista obsesivo y símbolos de estatus. El primero da cuenta del aumento en la responsabilidad, planeación y tiempo laboral por parte de los y las docentes. El segundo estimula la competitividad entre los docentes de diferentes entidades educativas, dando como resultado un escaso diálogo propositivo en beneficio de la educación en la región.

Así pues, a escuela se constituye como el escenario propicio para reflexionar pedagógicamente acerca de las condiciones sociales, políticas, culturales y geográficas de la región. Esto permite resignificar las prácticas económicas en el departamento del Meta, el cual ha sido ampliamente explotado por sus recursos energéticos (especialmente del gas y el petróleo), reduciendo así los impactos ambientales generando alternativas al desarrollo.

- El CCTS crea condiciones para construir en los estudiantes identidades y sentidos de pertenencia hacia su territorio. Esto es posible en tanto la educación es entendida como

una práctica de formación política, humana y ética en contexto, que crea subjetividades críticas con el propósito de impulsar acciones locales, con una perspectiva cultural, ecológica y económica sostenible, respetuosa con la biodiversidad de la región y que genera sustentabilidad para la coevolución de las especies y su entorno. Un ejemplo de ello es la creación del Mariposario, el Bosque de los enanos o la recuperación del Humedal, entre otros lugares que conectan al estudiante y la comunidad con el reconocimiento de su entorno.

Entendiendo el territorio como un hábitat que se construye socialmente, el CCTS logra a partir de la reflexión colectiva reconocer el rol transformador que posee la educación y en este sentido su potencial para la formación de una nueva ciudadanía. Lo cual se hace posible a través de la configuración de espacios democráticos y participativos donde se dignifica lo rural en sus diferentes dimensiones, trabajo que trasciende las fronteras institucionales al vincular activamente a la comunidad en pro de propiciar el desarrollo humano y social.

8. Referencias Bibliográficas

- Alcaldía de Cumaral. (03 de diciembre 2018). *Reseña histórica de Cumaral*.
<http://www.cumaral-meta.gov.co/municipio/resena-historica-de-cumaral>
- Alcaldía de Restrepo. (29 de julio de 2017). *Nuestro municipio*. <http://www.restrepo-meta.gov.co/municipio/nuestro-municipio>.
- Alcaldía de Villavicencio. (11 de mayo de 2016). *Pasado, presente y futuro*.
<http://www.villavicencio.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado,-Presente-y-Futuro.aspx>
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y Diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Universidad del Cauca. Bogotá D.C.
- Escobar, A. (2005). *El postdesarrollo como concepto y práctica social*, en D. Mato (coord.), Políticas de Economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización, Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp.17-31.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas.
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, UNAULA. Medellín.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Argentina: Amorrutu editores.
- Freire, P (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. Medellín.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Vozes Ltda. Petropolis.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Cochabamba, Bolivia.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Bogotá. Colombia.
- López, L (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Max-Neef, M; Elizalde, A & Hopenhayn, M (1986). *Desarrollo a escala humana*. Rev. Development dialogue. Santiago de Chile, CEPUR y Fundación Dag Hammarskjöld. Montevideo, Ed. Nordan-Comunidad

- Palacios-Mena, N. & Herrera-González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.
- Ramírez, A. (2009). *Pedagogía para aprendizajes productivos. Proyectos pedagógicos productivos y desarrollo territorial*. Tercera edición. ECOE ediciones. Bogotá D.C.
- Ramírez, B & López, L. (2015). *Espacio, paisaje, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM. México D.F.
- Rendón, J. (2013). *Desarrollo, territorio y gobernanza. Construcciones sociales para el buen vivir*. Editorial académica española.
- Romero, A. (20 de febrero de 2012). *Manfred Max-Neef- El mundo en rumbo de colision.flv* (Luzes Diálogos en La Rábida.) [Video]. YouTube. <https://youtu.be/o15Te4yPrho>
- Rodríguez, R (2010). *Meta-política, una tarea inconclusa 1948-2010*. Editorial casa de imprenta siglo xx
- Santos, B de S (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Montevideo Uruguay.
- Torres, A & Barragan, D. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial el Búho. Bogotá D.C.
- Universidad de la Salle. (2019). *Manifiesto rural por un pacto de la ciudad con el campo: un compromiso con el desarrollo rural y territorial*. Librillos institucionales. recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/librillos/1>
- Vassalas, H. (2008). *Conferencia Desarrollo a escala humana, Manfred Max-Neef, Medellín, Colombia* [video]. YouTube. https://youtu.be/M_Qe1gskn5U