


FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA SALIR DE LA POBREZA EN MODELOS EDUCATIVOS RURALES

JOSUÉ NORBERTO RAMÓN SUÁREZ

COLECCIÓN CLASCO-CRIP

 CLACSO

**FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
PARA SALIR DE LA POBREZA EN
MODELOS EDUCATIVOS RURALES**

Este libro presenta la investigación que el autor realizó en el marco del Concurso de Proyectos de Investigación 2008 sobre *Estrategias contra la pobreza: diseños del Norte y alternativas del Sur* organizado por el Programa CLACSO-CROP de Estudios sobre Pobreza.

Ramón Suárez, Josué Norberto

Formación de competencias para salir de la pobreza en modelos educativos rurales. - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2010.

144 p. ; 23x16 cm. - (CLACSO-CROP)

ISBN 978-987-1543-41-0

1. Formación Docente. 2. Educación Rural. I. Título
CDD 371.1

Otros descriptores asignados por la Biblioteca Virtual de CLACSO:
Educación rural / Estrategias de reducción de la pobreza / Modelo educativo / Organismos multilaterales / Política educativa / Proyectos pedagógicos productivos / Proyecto de vida / Desarrollo de competencias / Núcleos problemáticos / Colombia

La Colección CLACSO-CROP tiene como objetivo principal difundir investigaciones originales y de alta calidad sobre la temática de la pobreza. La colección incluye los resultados de las actividades que se realizan en el marco del Programa CLACSO-CROP de Estudios sobre Pobreza en América Latina y el Caribe (becas, seminarios internacionales y otros proyectos especiales), así como investigaciones relacionadas con esta problemática que realizan miembros de la red CLACSO-CROP y que son aprobadas por evaluaciones académicas externas.



Secretario Ejecutivo

Emir Sader

Comité Directivo

Miembros Titulares

Julio César Gambina

Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP),
Argentina

Luis Tapia

Posgrado Multidisciplinario en Ciencias del Desarrollo (CIDES),
Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia

José Vicente Tavares

Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade Federal do
Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Carmen Caamaño Morúa

Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), Universidad de
Costa Rica (UCR), Costa Rica

Jesús Redondo Rojo

Departamento de Psicología (DP), Facultad de Ciencias
Sociales (FACSO), Universidad de Chile (UC), Chile

Gabriel Misas Arango

Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales
(IEPRI), Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Colombia

Suzy Castor Pierre-Charles

Centre de Recherche et de Formation Économique et Sociale
pour le Développement (CRESFED), Haïti

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
(CUCSH), Universidad de Guadalajara (UDG), México

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875, piso 3° E

C1023AAB, Buenos Aires, Argentina

Tel. (54 11) 4811 6588 / 4814 2301

Fax (54 11) 4812 8459

<www.clacso.org>

<clacso-crop@clacso.edu.ar>



Director Científico

Asunción Lera St. Clair

Comité Científico

Atilio A. Boron, Presidente, Argentina

Julio Boltvinik, México

Jean Comaroff, Estados Unidos

Bob Deacon, Reino Unido

Shahida El Baz, Egipto

Sara Hossain, Bangladesh

Karen O'Brien, Noruega

Adebayo Olukoshi, Senegal

Isabel Ortiz, Naciones Unidas

Thomas Pogge, Estados Unidos

Shahra Razavi, UNRISD

CROP

Comparative Research Programme on Poverty

Jekteviksbakken 31,

N - 5020, Bergen, Noruega

Tel. 47 55 58 97 44

Fax 47 55 58 97 45

<www.crop.org>

<crop@uib.no>

COLECCIÓN CLACSO-CROP

**FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
PARA SALIR DE LA POBREZA EN
MODELOS EDUCATIVOS RURALES**

Josué Norberto Ramón Suárez



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Editor Responsable Emir Sader, Secretario Ejecutivo de CLACSO

Coordinador Académico Pablo Gentili, Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO



Colección CLACSO-CROP

Directores de la colección Alberto Cimadamore y Asunción Lera St. Clair

Coordinación Fabiana Werthein y Hans Offerdal

Asistente Santiago Kosiner

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Responsable editorial Lucas Sablich

Director de arte Marcelo Giardino

Responsable de contenidos web Juan Acerbi

Webmaster Sebastián Híga

Logística Silvio Nioi Varg

Producción Santángelo Diseño

Arte de tapa Diseño y collage fotográfico de Miguel A. Santángelo.

Impresión Gráfica Laf SRL

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875 Piso 3º E | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel. [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459 | <clacso@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>

Primera edición en español

Formación de competencias para salir de la pobreza en modelos educativos rurales

(Buenos Aires: CLACSO, julio de 2010)

ISBN 978-987-1543-41-0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

Patrocinado por la Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo  **Norad**

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<www.biblioteca.clacso.edu.ar>

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Presentación		11
Capítulo I		
Los organismos multilaterales y su apoyo a los modelos de educación rural en Colombia		15
El desarrollo y las relaciones Norte-Sur		
Factores que condicionan el desarrollo de Colombia		
Tendencias del desarrollo rural colombiano		
Los organismos multilaterales		
El apoyo de los organismos multilaterales a los modelos educativos rurales		
Capítulo II		
Los modelos educativos rurales y el desarrollo de competencias		47
Las soluciones desde la educación		
Modelo Educativo Rural		
El concepto de competencia		
El desarrollo de competencias		
La evaluación de competencias por parte del Estado		
Las competencias desarrolladas por los modelos		
Núcleos problemáticos en el desarrollo de competencias		

Capítulo III

Los retos de los Modelos de Educación Rural para combatir la pobreza

| 95

Globalización y pobreza

La pobreza en la Colombia rural

Estrategias para salir de la pobreza desde la educación

Los proyectos pedagógicos productivos

Los proyectos de vida

El reto

Bibliografía

| 137

Presentación

EN COLOMBIA, los niveles de pobreza se incrementan año a año. Los pobres están asentados en zonas rurales. Al igual que todos los países de América Latina, los extremadamente pobres se hallan constituidos mayoritariamente por población rural. La pobreza se debe a múltiples factores y se agudiza con el narcotráfico, los grupos armados, los cultivos ilícitos y el desplazamiento, entre otros.

En materia educativa, Colombia, como muchos otros países en desarrollo, enfrenta los retos de mejorar su calidad y ampliar el cubrimiento y la retención especialmente en zonas rurales. El esfuerzo por resolver estos problemas entre las décadas del sesenta y el noventa se inicia con la Escuela Unitaria y la Escuela Nueva. En el período de 1990 a 1995, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ejecutó el Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) y, a través de este, el modelo de Postprimaria Rural.

Para el año 2000 y con la ejecución del Proyecto de Educación Rural (PER) cofinanciado por el Banco Mundial nace el modelo de Educación Media Rural que garantiza la continuidad de estudios a los egresados y egresadas de la Postprimaria y a estudiantes que vienen de otros modelos educativos, permitiendo así a los pobladores rurales el acceso a la educación superior.

La Universidad de Pamplona ha contribuido en el diseño y puesta en marcha de los anteriores modelos. Dado que su desarrollo se ha

logrado con el apoyo de organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Mundial (BM), entre otros, se presentó el proyecto “El desarrollo de competencias logradas por los modelos de educación rural colombiana apoyados por organismos multilaterales en el contexto de las relaciones Norte-Sur en torno a la lucha contra la pobreza” en el marco del Programa CLACSO-CROP de Estudios sobre la Pobreza: Concurso de Proyectos de Investigación 2008 sobre *Estrategias contra la pobreza: diseños del Norte y alternativas del Sur*.

En forma general, se trata de describir el impacto de los programas educativos rurales apoyados por organismos multilaterales de crédito en el desarrollo de competencias que contribuyan a salir de la pobreza. Específicamente, describir el enfoque de la ayuda de los organismos multilaterales que apoyaron los modelos educativos desarrollados en Colombia como Escuela Nueva (1976), Postprimaria Rural (1996) y Educación Media Rural (2004); caracterizar las competencias básicas propuestas y logradas por los modelos; y describir el nivel de vida actual de quienes fueron usuarios de los programas educativos.

El presente libro está organizado en tres capítulos. El primero describe el apoyo de los organismos multilaterales a los modelos de educación rural. El segundo describe el tipo de competencias desarrolladas por los modelos alrededor del *saber*, el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber convivir*. El tercero plantea los retos de los modelos para combatir la pobreza. Se trata de utilizar estrategias para articular los *proyectos pedagógicos productivos* con los *proyectos de vida* mediante el desarrollo de *competencias para la vida*.

El estudio se realiza en comunidades rurales en donde se han experimentado los siguientes modelos: Chíchira, pues allí se experimentó Escuela Nueva en su etapa inicial; Guayabales, donde se llevó adelante el modelo Postprimaria Rural; y Bábega, donde se está experimentando la Educación Media Rural.

Como alternativa en la lucha contra la pobreza se propone utilizar una de las estrategias diseñadas por el modelo de Postprimaria Rural (PR), los proyectos pedagógicos productivos (PPP), y articularlos con los proyectos de vida. Se ha intentado comprender el proceso de la vida como un proceso de construcción; un proceso que se establece para lograr sueños, metas, objetivos. Los PPP y los proyectos de vida son conjuntos de acciones interrelacionadas que buscan transformar nuestras vidas. En este proceso, lo racional es importante: es importante saber dónde queremos ir y cómo llegar allá.

Si pensamos que los proyectos de vida son importantes, si consideramos que la educación es la permanente transformación de nuestras vidas, entonces debemos colocar en el centro de nuestra preocupación, en el centro del modelo educativo, los intereses y necesidades de los alumnos, de la comunidad.

Un tema de estudio es pensar cómo establecer esos intereses y necesidades, lo cual es responsabilidad de cada uno de los estudiantes y de toda la comunidad educativa. Tal responsabilidad se centra entonces en desarrollar competencias para la vida. Competencia puede ser entendida como la forma como ponemos en marcha nuestros recursos para realizar una tarea, para lograr un objetivo en un contexto determinado.

El apoyo de los organismos multilaterales (OM) a los modelos de educación rural ha sido muy importante. Sin este, no hubiera sido posible que los pobladores del campo hubiesen tenido la oportunidad de avanzar en el sistema educativo y de desarrollar competencias para salir de la pobreza.

Bajo el supuesto de que la pobreza existe en mayor grado en zonas rurales, los OM apoyan la educación como una herramienta eficaz para combatir la pobreza. Por ello, la política es invertir recursos para fortalecer la oferta. El Proyecto de Educación Rural (PER), con el apoyo del Banco Mundial, refuerza los modelos de educación rural, que han mostrado ser eficaces. Pero también destina recursos para afianzar la demanda, pues desde el PER se fortalecen los materiales educativos, los restaurantes escolares, el transporte escolar, etcétera.

De la experiencia de Escuela Nueva (EN) sabemos que cuando se desbaratan tales apoyos (de los OM y del Estado), los modelos entran en crisis. Se sabe también que el acceso al apoyo está condicionado a los procesos de evaluación. El éxito, por ejemplo, de EN está soportado en que ha mostrado resultados y por ello recibe recursos, no sólo del Estado sino también de los OM.

El apoyo de los OM continuará seguramente: ya está en marcha la segunda etapa del PER. Los OM tienen dos prioridades: la infraestructura y lo social. Para que este esfuerzo tenga continuidad será preciso fortalecer los modelos, especialmente el de educación media, puesto que este es el eslabón que conectará a los pobladores de zonas rurales con la educación superior. Esta será parte de la solución para salir de la pobreza: por un lado, los modelos le darán las oportunidades y, por otra parte, el desarrollo de competencias desarrollará sus capacidades.

Capítulo I

LOS ORGANISMOS MULTILATERALES Y SU APOYO A LOS MODELOS DE EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

EL DESARROLLO Y LAS RELACIONES NORTE-SUR

Después de la Segunda Guerra Mundial se comenzó a hablar de subdesarrollo para referirse a los países pobres. Hacia 1950, Alfred Sauvy utilizó la expresión “Tercer Mundo” para designar a los países pobres, comparándolos con el “Tercer Estado”, el estamento más bajo de la sociedad francesa a fines del siglo XVIII. A mediados de la década del setenta surgió el término Sur para referirse a los países pobres considerados en su totalidad como un hemisferio en sí mismo –Sur– en contraposición a los países desarrollados que conforman el hemisferio Norte, aunque en ambos hemisferios existen todo tipo de países. Posteriormente, se los llamó “periféricos” por estar situados en una posición de dependencia de los países del “centro o centrales” que ejercen un papel dominante.

Los conceptos Norte y Sur no describen exactamente dos hemisferios geográficos, pues algunos países del hemisferio Sur presentan un alto desarrollo, mientras otros del hemisferio Norte tienen un desarrollo escaso. En el extremo opuesto se encuentran los países más pobres del planeta, que se localizan en Asia meridional, en Centroamérica y en África Subsahariana. Lo cierto es que Colombia se encuentra en el hemisferio Sur y es considerado un país pobre en vías de desarrollo.

La búsqueda del sentido del concepto de desarrollo/subdesarrollo es uno de los problemas sociales más críticos. La comprensión de las

causas del subdesarrollo y la búsqueda de los factores que promueven el desarrollo permitirán entender las condiciones que lo posibilitan o lo imposibilitan, lo cual será la base para proponer alternativas desde la educación. La idea de desarrollo de un país lleva implícita la idea de bienestar social. Sin embargo, lo que se entiende por desarrollo son los medios utilizados para alcanzar cierto estado de bienestar social. Los aspectos económicos son de fundamental importancia para una sociedad; pero ellos no constituyen el único móvil social. El problema del desarrollo debe ser visto desde un marco social y cultural amplio en donde lo económico es sólo una parte (Fuenmayor, 1999).

Existen muchas concepciones para tratar de explicar las diferencias de desarrollo entre países, según estén relacionadas con: factores económicos; la pobreza y sus efectos; el desarrollo humano; la esperanza de vida –en los países en desarrollo la esperanza de vida es de 46 años (desarrollo humano bajo), en contraste con 78 años en los países desarrollados (desarrollo humano alto)–; tasas de analfabetismo, nivel educativo, entre otras.

La relación Norte-Sur necesariamente se establece desde la diferencia en el grado de desarrollo entre países, en otras palabras, países desarrollados (Norte)-países subdesarrollados (Sur). En ella se establecen diferencias en el crecimiento económico, el grado de organización social, las estructuras productivas, los recursos financieros y los modos de vida de los países. Esta diferencia delimita el grado de riqueza y pobreza.

Según el Informe sobre Desarrollo Humano, las cifras son impactantes:

- En la actualidad, prácticamente la mitad del mundo vive con menos de 2 dólares por día.
- El 40% de la población mundial más pobre tiene tantos ingresos como el 5% más rico. El 20% de la población mundial posee el 75% de las riquezas mundiales.
- Según datos de UNICEF, alrededor de 26.500 niños menores de 5 años mueren diariamente por causa de la pobreza.
- Aproximadamente el 27% de todos los niños en países en vías de desarrollo tienen retraso en su crecimiento o falta de peso, sobre todo en las regiones del sur de Asia y el África Subsahariana.
- Unos 72 millones de niños en países en vías de desarrollo no están escolarizados; el 57% de ellos son niñas.
- Aproximadamente 1.000 millones de personas entraron al siglo XXI sin saber leer ni escribir.

- Aproximadamente 1.100 millones de personas en los países en vías de desarrollo no tienen acceso a agua potable, y a 2.600 millones de personas les faltan instalaciones sanitarias básicas.
- Las áreas rurales reúnen a tres de cada cuatro personas que viven con menos de 1 dólar diario.
- Cerca de 1.600 millones de personas en el mundo viven sin electricidad. Aproximadamente el 0,13% de la población humana (la más rica) controlaba el 25% de los activos financieros mundiales en 2004.
- El 20% de la población mundial (que vive en países desarrollados) consume el 86% de los bienes mundiales (PNUD, 2008).

Cuando estas diferencias son “globales”, la relación Norte-Sur debe plantearse en términos de trabajo conjunto y cooperación frente a la solución de los problemas, puesto que las metas de los países “desarrollados” deberían ser las mismas de los subdesarrollados. El problema es que no existe una relación directa entre el desarrollo de un país y el de sus pobladores mientras no exista una distribución equitativa de las riquezas, como tampoco hay relación directa entre las metas de los desarrollados y los subdesarrollados puesto que aquellos no pueden cubrir la totalidad de las necesidades de los que tienen menores ingresos y, por tanto, se limitan a apoyar sus problemas de desarrollo con créditos, ayudas, donaciones. Para este propósito se crearon los OM.

Durante la década del ochenta y comienzos de la siguiente, se creía que las ayudas a los países más pobres, ofrecidas por diversos organismos e instituciones internacionales, así como por los países desarrollados, servirían para impulsar su crecimiento económico y de esta manera mejorar el nivel de vida de sus pobladores. Los países que pertenecen al mundo desarrollado tienen ingresos medios por persona que superan los 10.000 dólares anuales; una industria potente y tecnológicamente avanzada; un alto nivel de vida, que se refleja en el desarrollo de las infraestructuras y en la cantidad y calidad de servicios sanitarios, educativos y culturales. Por otra parte, los países del mundo subdesarrollado (o en desarrollo, mejor dicho, los países pobres) tienen una baja renta por habitante, que no alcanza los 2.000 dólares anuales; un desarrollo industrial escaso o incipiente que depende de la inversión externa y está basado en la mano de obra barata y en el alto consumo energético; recursos naturales destinados fundamentalmente a la exportación; una fuerte dependencia del exterior en tecnología, comercio y créditos; un reducido nivel de vida, con servicios de baja calidad e inaccesibles para una gran parte de la población; deficientes infraestructuras; un elevado índice de analfabetismo; un crecimiento

demográfico muy elevado; y un bajo nivel de consumo que genera inestabilidad política, corrupción y desigualdad social.

FACTORES QUE CONDICIONAN EL DESARROLLO DE COLOMBIA

Para analizar el grado de desarrollo de un país se debe tener en cuenta factores como los procesos de colonización, de endeudamiento, su dependencia tecnológica, su demografía, sistema de salud, educación, los conflictos internos, su nivel de corrupción gubernamental, entre muchos otros. Para determinar el grado de subdesarrollo es preciso tener en cuenta que ninguno de estos factores actúa independientemente, sino que interactúan entre sí.

Mucho se habla de la colonización de que ha sido objeto Latinoamérica, primero por parte de España y Europa y actualmente por Estados Unidos. Con la conquista de América en el siglo XVI, España y muchos países se consolidaron como potencias, en el marco de esa otra globalización que incorporó al continente recién descubierto al mercado mundial del capitalismo comercial en ascenso; los historiadores han establecido la importancia que tuvieron los metales preciosos procedentes de América en los procesos de acumulación necesarios al desarrollo del capitalismo. Para los comienzos del siglo XIX, las colonias alcanzaron su independencia pero muchas de ellas siguieron manteniendo la dependencia económica, financiera, industrial y tecnológica de sus colonizadores en Europa y Estados Unidos.

La natalidad en los países en desarrollo se mantiene elevada, mientras que la mortalidad se ha reducido, provocando un fuerte crecimiento demográfico. Por otra parte, la producción de alimentos no crece al ritmo necesario para satisfacer las necesidades de su población, poniendo en riesgo su seguridad alimentaria y su desarrollo.

Los países en desarrollo constantemente se enfrentan a problemas de salud y educación. La ausencia de soluciones hace que muchos adultos disminuyan su capacidad de trabajo, abandonen sus estudios y su trabajo comprometiendo los ingresos de la familia. Como consecuencia, el nivel de formación de sus pobladores baja y con él su potencial de desarrollo.

El conflicto armado en Colombia está generando enormes pérdidas de vidas humanas y económicas, lo cual hace que el presupuesto más importante del país esté destinado a la guerra y poco para desarrollo.

Otro factor que dificulta el desarrollo en países como Colombia es el alto grado de corrupción política. Esto hace que muchos inversores que exportan productos industriales y tecnología de alto valor hacia países como Colombia realizan inversiones mediante multinacionales y para ello protejan sus inversiones trabajando con aprobaciones en el congreso de la república.

Colombia basa su economía en la producción y exportación de materias primas o productos industriales de escaso valor. Podría afirmarse que es un país basado en la explotación de una mano de obra barata, pero que necesita importar capital y tecnología, lo que suele provocar un elevado endeudamiento y un escaso control sobre sus propios recursos. Actualmente, Colombia está en el proceso de la firma de un Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y enfrenta el problema de la posibilidad de que sus exportaciones sean objeto de bloqueo por parte de ese país. Estados Unidos protege su producción mediante subvenciones a sus agricultores, lo cual le permite bajar los precios de productos como los agrícolas en el mercado mundial. Los países como Colombia no pueden brindar estas subvenciones y ello les impide competir con los precios de los países del Norte.

TENDENCIAS DEL DESARROLLO RURAL COLOMBIANO

El desarrollo de los países se analiza tanto a nivel externo como interno: concentración en el desarrollo interno en lo urbano en relación con el bajo desarrollo en lo rural. Así, en Colombia, los pobladores de zonas rurales ven limitadas sus posibilidades de crecimiento por las enormes desigualdades dada la gran concentración de desarrollo urbano en detrimento de la zona rural, lo que verifica un enorme desequilibrio en el país.

Los pobladores de espacios rurales colombianos se enfrentan a problemas tales como violencia, enfrentamientos armados, narcotráfico, ausencia del Estado, concentración de la propiedad del suelo, concentración de la propiedad de los instrumentos de producción, exclusión, desplazamiento forzado, clientelismo, corrupción y pérdida de gobernabilidad. Asimismo, el medio rural colombiano es territorio de las grandes crisis que también agobian al país: pobreza extendida, deterioro de los recursos naturales, ineficiencia económica en el uso de los factores productivos, entre otros (Cano, 2003; Machado, 1998).

Ante el debate sobre el desarrollo rural, se plantea si las propuestas realizadas hace cincuenta años obtuvieron resultados exitosos y si las nuevas conllevan buenas posibilidades de éxito. Los organismos multilaterales han influido en el desarrollo rural colombiano.

Las tendencias de este desarrollo han sido marcadas por cuatro paradigmas: la economía dual, la dependencia estructural, el neoliberalismo y las estrategias de vida (Castillo, 2008). La primera, la economía dual, enfrenta atrasado a lo moderno; lo rural a lo urbano; lo tradicional a lo industrial. El principal precepto de esta tendencia afirma que la economía de los países del Tercer Mundo tiene dos sectores: uno moderno conformado por las grandes ciudades en donde se concentra la actividad económica (mercado interno, exportaciones, importaciones,

el agrícola y la minería) de la nación; y otro tradicional referido a la economía campesina y de las comunidades nómadas. Cuando se acepta que existe un modelo que analiza el desarrollo rural colombiano en el cual se asume como atrasado si se lo compara con la ciudad, se adopta como estrategia de desarrollo el intento de modernizarse poniendo en marcha procesos de industrialización mediante el uso de tecnologías modernas, para lo cual se crean centros de apoyo como el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA) y la Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria (UMATA), entre otros.

Una de las formas de lograr que lo atrasado se ponga a tono con el progreso, con la modernidad, es proporcionándole ayuda. Durante la década del cincuenta en el siglo XX, este fue el sentido de la revolución verde. Se trataba de llevarle a los sectores atrasados como el rural, insumos químicos y semillas mejoradas para aumentar la producción de alimentos.

Un segundo paradigma es la dependencia estructural (esquema centro-periferia, esquema cepalino). Es una corriente impulsada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), organismo de las Naciones Unidas. Este paradigma se basa en el hecho de que un grupo de países dependientes, los de la periferia, juegan un papel particular para el beneficio de otro grupo de países, los del centro. Esto genera relaciones asimétricas y, nuevamente, la tarea es ayudar a los países de la periferia a establecer alianzas que favorezcan el “equilibrio” centro-periferia. La discusión más importante que se establece en esta corriente es conocida como la controversia entre campesinistas y descampesinistas, es decir, quienes sostienen que los campesinos desaparecieron y quienes sostienen que estos permanecen. Existen aquellos que señalan que el desequilibrio que generan estas relaciones ha hecho que los campesinos desaparezcan. Por el contrario, hay quienes expresan que a pesar de esto los campesinos permanecen en el campo.

En tercer lugar, el neoliberalismo, como política económica con énfasis en lo tecnológico y macroeconómico, que considera contraproducente el excesivo intervencionismo estatal en materia social o en la economía, defiende el libre mercado capitalista y la integración de los mercados globales como mejor garante del equilibrio institucional y el crecimiento económico de un país. Esta tendencia apareció en Colombia con la implantación de las políticas de apertura de mercado en el gobierno Gaviria (1990-1994). La producción agropecuaria dejó de ser la esencia del campo y surgió la idea de la nueva ruralidad en la que se miran “otros ingresos” diferentes al agrícola como elementos clave para el desarrollo rural.

Un cuarto paradigma aparece ante el enorme impacto que genera en el mundo la pobreza: la búsqueda de estrategias de vida sostenibles, formas de supervivencia que ayuden a superar la pobreza. El problema de la pobreza está íntimamente relacionado con las desigualdades. El sistema alimentario mundial podría producir suficientes alimentos para todos los habitantes del planeta. El problema es de oportunidades: unos pocos se benefician y cada día los ricos son más ricos y los pobres, más pobres. Dado que los que todos lo tienen actúan, es indispensable trabajar con quienes no poseen los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades. Una de las instituciones llamada a ayudar en esta tarea es la escuela rural. Se trata de buscar estrategias desde las escuelas rurales para la construcción de proyectos de vida.

La existencia de un ser humano se potencia a través de sus realizaciones, de sus proyectos. Estos se piensan y realizan en torno a ideales de ser y del hacer. Una condición para que el ser humano pueda construir su proyecto de vida es el desarrollo de sus potencialidades, mediante las cuales pueda interactuar consigo mismo, con su contexto social y cultural y con el medio ambiente. El criterio fundamental es considerar que la escuela debe trabajar alrededor de la construcción de competencias para la vida, es decir, las competencias que el individuo ha desarrollado y está desarrollando para el logro de sus metas. De esta manera se podrá hablar de estrategias de vida sostenibles.

Se trata de iniciar un proceso de recuperación y de construcción de los proyectos de vida en donde es necesario tener en cuenta: las metas que cada persona se ha trazado, el entorno, el conocimiento que la persona tenga de sí misma; la identificación de las competencias que debe desarrollar, ha desarrollado o necesita desarrollar para alcanzar las metas propuestas; y la forma de rectificar, de trazar otras alternativas cuando no logra sus metas.

LOS ORGANISMOS MULTILATERALES

Después de la Segunda Guerra Mundial, se crearon los organismos multilaterales de crédito –Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID)–, en los cuales participan tanto países pobres como ricos y que se encargan de otorgar créditos a los países pobres según necesidades de mejoramiento de servicios de salud, educación o de sus estructuras productivas. El pago de estos préstamos y sus intereses es para muchos países pobres un gran problema, pues destinan una parte muy importante de sus recursos económicos a la devolución de los mismos y no tienen recursos para mejorar sus posibilidades de desarrollo. La llamada década perdida, los años ochenta, ilustra muy bien esta situación: buena parte del producto interno bruto de los países de América Latina se destinó a pagar intereses de la deuda externa.

Un país en desarrollo acude a un organismo multilateral por crédito para suplir necesidades (identificadas por el mismo país o por un banco). En este caso lo solicita porque necesita mejorar su sistema educativo. La pregunta es: ¿tiene algún interés el banco? ¿Presta sólo porque en esa actividad gana dinero? ¿Presta el dinero para facilitar el comercio de los productos como tecnología de los países dueños del banco y así mantener el país subyugado? Los países pobres, por obvias razones, no pueden generar la tecnología necesaria para su desarrollo, por tanto tienen que “comprarla”. Esto hace que enfrenten el problema de asimilar la de los países desarrollados pues de no hacerlo no pueden producir de forma competitiva.

Los organismos multilaterales son instituciones sin ánimo de lucro cuyo capital social está constituido por las aportaciones de diversos gobiernos. Estos destinan anualmente parte de su presupuesto a la creación de fondos para la realización de proyectos que contribuyan a la evolución progresiva de los países emergentes y en vías de desarrollo.

Para la ejecución de estos proyectos se realizan convocatorias cuyos destinatarios son exclusivamente las empresas de los países miembros de dichos organismos. Entre los diversos métodos de adquisición, la licitación pública internacional es el más común de todos.

En las relaciones Norte-Sur, Colombia, desde los años sesenta, ha recibido “ayudas” por parte de organismos multilaterales (UNESCO, USAID, BID, BM) creados por el Norte para apoyar a los países en su proceso de colocarse “a tono” con los países centrales en materia de desarrollo. Este es el caso de la educación rural en Colombia, un país, en la década del sesenta, con problemas educativos de cobertura, especialmente en áreas rurales, deserción, calidad y financiamiento.

LA UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nació el 16 de noviembre de 1945. En la actualidad, lo más importante para este organismo de las Naciones Unidas no es construir escuelas en países devastados o publicar hallazgos científicos. El objetivo de esta organización es mucho más amplio y ambicioso: construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación. Hoy, la UNESCO es un laboratorio de ideas que marca estándares para establecer acuerdos a nivel mundial relativos a principios éticos en proceso de construcción. La organización también desempeña un papel de centro de intercambio de información y conocimiento. Al mismo tiempo, ayuda a los Estados miembros en la construcción de sus capacidades humanas e institucionales en sus diferentes ámbitos de actuación. En suma, la UNESCO promueve la cooperación internacional en materia

de educación, ciencia, cultura y comunicación entre sus 193 (cifra de octubre de 2007) Estados miembros y sus seis miembros asociados¹.

Históricamente, la UNESCO juega un papel muy importante en el desarrollo de la educación en general y especialmente en la educación rural colombiana. En este aspecto es necesario reconocer el papel que en este proceso representó el Dr. Gabriel Betancourt Mejía. Primero como padre de los créditos educativos en el mundo y segundo como creador de instituciones dedicadas al crédito educativo. En lo referente al Crédito Internacional para la Educación presentó, como jefe de la Delegación de Colombia, la Resolución para que el Banco Mundial la implementara, siendo aprobada en la Conferencia General de la UNESCO en Nueva Delhi, India, en 1956. En cuanto a la creación de instituciones, logró la fundación del Departamento Administrativo del Servicio Civil, de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), del Banco Educativo Colombiano y del Instituto Piloto de Educación Rural de Pamplona.

Como presidente de la Comisión Especial de la OEA, dentro de la Alianza para el Progreso, dirigió la elaboración del informe “Perspectivas del Desarrollo de la Educación en América Latina” y coordinó la preparación de 25 proyectos de acción inmediata y la reforma de la estructura administrativa de la OEA. También representó a la UNESCO en las negociaciones con el Banco Mundial para otorgar Crédito Internacional a la Educación y dirigió la preparación e implementación de programas para elevar la calidad de la educación, mejorar su tecnificación administrativa, ampliar y utilizar la investigación educativa, entre otros aspectos (APICE, 2009).

EL BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID)

El Grupo del BID está integrado por el Banco Interamericano de Desarrollo, la Corporación Interamericana de Inversiones (CII) y el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN). La CII se ocupa principalmente de apoyar a la pequeña y mediana empresa, y el FOMIN promueve el crecimiento del sector privado mediante donaciones e inversiones, con énfasis en la microempresa.

La máxima autoridad del BID es la Asamblea de Gobernadores, que son generalmente ministros de Hacienda, presidentes de bancos centrales o altos funcionarios públicos de cada país. Anualmente, en marzo o abril, el Banco celebra la Reunión Anual de la Asamblea de Gobernadores de sus 47 países miembros, evento que se ha convertido en la cumbre económica de mayor impacto de las Américas. La Asamblea

¹ UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> acceso abril de 2009.

congrega autoridades económicas estatales, representantes de agencias para el desarrollo, ejecutivos del sector financiero público y privado y demás actores que trabajan en pro del desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe, así como líderes mundiales en temas de desarrollo y prensa nacional e internacional especializada.

El BID ofrece soluciones para afrontar los retos del desarrollo en los 26 países miembros de América Latina y el Caribe. Por ello, mantiene relaciones con gobiernos, empresas y organizaciones de la sociedad civil. Su función principal es prestar recursos financieros, otorgar donaciones, realizar investigaciones, ofrecer asesoría y asistencia técnica para mejorar áreas fundamentales como la educación, la reducción de la pobreza y la actividad agropecuaria. La lista de clientes abarca desde gobiernos centrales a alcaldías y pequeñas empresas. El Banco procura, además, asumir un papel protagónico en cuestiones transfronterizas como el comercio internacional, la infraestructura y la energía.

El BID, en sus operaciones al servicio de América Latina y el Caribe, realiza préstamos, donaciones, garantías, asesoramiento en materia de políticas y asistencia técnica a los sectores público y privado de sus países miembros prestatarios. En 1959, la OEA redactó el convenio constitutivo del BID como una institución que haría frente a algunos de los problemas que enfrentaba la región en esa época.

Actualmente, el Banco es un organismo con una estructura de gestión matricial consolidada, una mayor presencia en los países, una estructura de crédito más flexible y rápida, y una mayor capacidad para aplicar las nuevas técnicas financieras y prestar más atención a la protección del medio ambiente y el desarrollo del sector privado. El BID es la principal fuente de financiamiento y pericia multilateral para el desarrollo económico, social e institucional sostenible de América Latina y el Caribe.

Desde mediados de la década del noventa, el BID ha sido la principal fuente de financiamiento multilateral para Colombia. En el curso de los últimos cincuenta años, ha aprobado para Colombia más de 14.800 millones de dólares en préstamos y proyectos de cooperación técnica no reembolsable. A través de su historia, el BID ha apoyado al gobierno de Colombia y al sector privado en áreas clave del desarrollo, como infraestructura, modernización y reforma del Estado, pequeñas y medianas empresas, agricultura, energía, cambio climático y protección ambiental.

LA AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID)

La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés, United States Agency for International Development) es la agencia estadounidense encargada de distribuir

la mayor parte de la ayuda exterior de carácter no militar. A pesar de ser un organismo independiente, recibe directrices estratégicas del Departamento de Estado. Directamente, o a través de agencias subsidiarias, su objetivo es el de reforzar la política exterior estadounidense, cooperando con los países receptores en las áreas económica, agrícola, sanitaria, política y humanitaria. La Agencia ha sido objeto de duras críticas, acusándose frecuentemente, al igual que en el caso de la Fundación Nacional para la Democracia, bien de trabajar en colaboración con la Agencia Central de Inteligencia (CIA), bien de realizar actividades propias de la misma en diversos escenarios.

En Colombia, la USAID –o AID– es la institución responsable de la ejecución y administración de los programas de ayuda oficial al desarrollo socioeconómico y asistencia humanitaria del gobierno de los Estados Unidos. El apoyo de la USAID al desarrollo socioeconómico de Colombia se realiza a través de cuatro objetivos estratégicos: la promoción de alternativas económicas y sociales a la producción de cultivos ilícitos; el fortalecimiento de una democracia más eficaz, participativa y responsable; el apoyo a la población desplazada y a otros grupos vulnerables; y el apoyo a los procesos de desmovilización y reintegración. En el marco del segundo objetivo estratégico de fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, la USAID desarrolla en Colombia los siguientes programas: fortalecimiento y acceso a la justicia; mejoramiento y ampliación del respeto por los derechos humanos; mejoramiento de la transparencia y responsabilidad a nivel local y nacional; y fortalecimiento a los partidos y procesos políticos.

La USAID coordina sus programas con la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (Acción Social), gobiernos departamentales y municipales, organizaciones no gubernamentales (ONG), el sector privado y empresas contratistas que se encargan de implementar los proyectos de cooperación.

Mientras el énfasis de los programas de la USAID varía de país a país, la Agencia se centra en el fortalecimiento de instituciones democráticas y la vigencia de las leyes, proveyendo apoyo a las microempresas, ofreciendo asistencia técnica y adiestramiento en la preparación para el acceso a la Organización Mundial de Comercio Exterior (OMC) y al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), fortaleciendo la protección de los recursos naturales y prestando servicios en la lucha contra el HIV/SIDA, la salud materno-infantil y la salud reproductiva. Además, la USAID tiene un papel de liderazgo en la administración de la eliminación voluntaria de los cultivos de la coca y la amapola, fortaleciendo al mismo tiempo las condiciones administrativas y económicas que permiten que la eliminación sea sostenible a largo plazo. A través de la Iniciativa Regional Andina, la USAID desempeña un rol central

en la ayuda que permite a Colombia y sus vecinos enfrentar los problemas económicos, sociales e institucionales asociados a la producción ilegal de coca y drogas. La ayuda está dirigida al desarrollo de opciones viables a la producción de coca, estableciendo un sistema judicial justo y transparente, logrando tener mayor voz en la toma de decisiones por parte del gobierno y mejorando los derechos humanos básicos.

La USAID fortalece la democracia al mejorar el acceso a la justicia, aumentar la eficiencia y la equidad en el sistema judicial colombiano y mejorar el gobierno local. Está ayudando a mejorar la capacidad de las instituciones oficiales locales y organizaciones de sociedades civiles para incrementar la protección de los derechos humanos, fortaleciendo la administración de las instituciones de derechos humanos de Colombia, protegiendo a las personas amenazadas debido a sus esfuerzos para mejorar los derechos humanos y mejorar la capacidad del gobierno para prevenir masacres y desplazamientos forzados de los civiles en las áreas rurales. La Agencia asigna un gran énfasis a los programas antinarcóticos proveyendo alternativas lícitas a las producciones de coca y amapola. El programa evalúa la necesidad de que las comunidades dejen a un lado en forma voluntaria la producción de coca, dando alternativas de cultivos o ganadería, infraestructuras a pequeña escala y proyectos comunitarios y otros programas de producción agroindustrial. La USAID ha prestado asistencia a más de 330 mil personas que fueron desplazadas por la violencia o forzados a abandonar sus hogares debido a la violencia o amenazas. Finalmente, existen entre 3 mil y 7 mil niños soldados que militan en la guerrilla armada o en grupos paramilitares. Muchos de estos niños son analfabetos funcionales, tienen pocas habilidades vocacionales aparte del combate, poseen cicatrices físicas y emocionales, y son vistos por el sistema judicial colombiano como criminales. La USAID provee abrigo, educación, adiestramiento y asistencia psicológica para ayudar a reintegrar a estos niños a la sociedad².

LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA)

En la actualidad, la OEA cuenta con 35 Estados miembros y ha concedido el estatus de Observador Permanente a 28 Estados de Europa, África y Asia, a la Santa Sede y a la Comunidad Económica Europea.

La relación de la OEA con Colombia se inició a mediados de la década del cincuenta con actividades que buscaron propiciar la coordinación de las actividades de la Secretaría General, con especial énfasis

² USAID-Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
<<http://colombia.usaid.gov/site/Spanish/AcercadeUSAID/tabid/117/Default.aspx>> acceso abril de 2009; <www.fiu.edu.co/fiu/usaid.jsp>.

en el apoyo de los servicios directos como Desarrollo de Proyectos y Adiestramiento de Personal; representar a la Secretaría General en reuniones de coordinación con otros organismos internacionales, en programas bilaterales de cooperación técnica, seminarios, conferencias especializadas; difundir información; mantener permanente contacto con las instituciones encargadas de la ejecución de proyectos de asistencia técnica y de situaciones de emergencia; cumplir las funciones de difusión, enlace y administración de los recursos monetarios.

Durante los últimos cinco años, la Oficina Nacional ofreció al gobierno colombiano todo su apoyo para canalizar recursos de la siguiente manera:

- US\$ 5.000.000 para la ejecución de veinte proyectos, de los cuales quince correspondieron al área de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología y los cinco restantes al área Económica y Social.
- US\$ 2.000.000 en becas de especialización otorgadas a colombianos para estudiar en el exterior.
- US\$ 2.000.000 en equipos para proyectos específicos.
- Donaciones de la Fundación Panamericana para el Desarrollo (FUPAD) a más de veinticinco instituciones sin ánimo de lucro.
- Publicación de aproximadamente cien documentos técnicos como parte de las actividades de los proyectos y sesenta ediciones del boletín mensual *OEACOL*.
- Realización de varias acciones culturales en conmemoración del Día de las Américas y otras efemérides nacionales e internacionales.

Como complemento a las actividades de asistencia técnica, se realizaron eventos de trascendencia nacional e internacional como seminarios, talleres, conferencias, reuniones técnicas, paneles, foros y reuniones con las ONE (Oficina Nacional de Enlace) y ejecutores de los proyectos. En concreto, la cooperación de la OEA se hace a través de proyectos multinacionales y nacionales en dos áreas: Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, y la Económica y Social³.

EL PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA (PRODEBAS-OEA) Y LA POSTPRIMARIA RURAL

En el año 1983, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) inició la fase de masificación del Programa Escuela Nueva (PEN) en todo el país,

3 Corporación Red País Rural <www.paisrural.org/fuentes-f/oea-1.shtml>.

con la puesta en marcha del Plan de Fomento Educativo para las áreas rurales y poblaciones menores de 7 mil habitantes. Con este plan, entre los años 1983 y 1988, se pudo cubrir aproximadamente el 95% de las necesidades de capacitación docente, dotación de materiales, mobiliario y biblioteca, reparación y sustitución de plantas físicas de los centros rurales de la provincia de Pamplona, permitiendo culminar la básica primaria a muchos niños campesinos (MEN, 1995). Surgió entonces la necesidad de ofrecer la educación básica secundaria mediante el Programa Postprimaria Rural, como una innovación en el marco de la Constitución Nacional de Colombia (1991), la ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y la Ley 60 del 12 de agosto de 1993, que dieron paso a la conformación de una nueva institución escolar.

El antecedente principal para la formulación de la Postprimaria Rural está en PRODEBAS (proyecto de Educación Básica de la OEA). En 1988 se celebró en Washington un taller con delegaciones de los países miembros para realizar un diagnóstico sobre los problemas más álgidos de la educación básica secundaria como la exclusión del sistema educativo de los niños provenientes de sectores rurales, urbano-marginales e indígenas; la carencia de oportunidades educativas para personas con necesidades específicas y, en general, la baja calidad de la educación.

La OEA decide entonces intervenir en la solución de esta problemática mediante un Proyecto Multinacional para apoyar a gobiernos, instituciones y grupos no gubernamentales en programas para ampliar la cobertura y calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en los servicios educativos de educación básica, específicamente en los siguientes aspectos:

- Incorporación de las familias de los estudiantes y de la comunidad a la vida cotidiana de las instituciones o grupos educativos compartiendo las responsabilidades que ello supone. Renovación de las instituciones educativas enriquecidas por la participación de todos sus componentes en comunidades de trabajo en donde el personal docente desarrolla su carrera profesional con espíritu científico y reconocimiento social.
- Incorporación del conocimiento científico a la tarea escolar, junto a la adopción de una actitud científico-tecnológica para la atención de los problemas educativos.
- Desarrollo y fortalecimiento, dentro del sector educativo dedicado a la educación básica, de la capacidad de observación sistemática, análisis científico y diagnóstico de la realidad social, cultural y educativa que condiciona toda tarea escolar (MEN, 1995: 22).

En el período de 1990 a 1995, el MEN ejecutó el Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS), con la cooperación de la OEA, a fin de diseñar, identificar, consolidar y expandir ocho propuestas de innovación educativa en básica primaria urbano-marginal y secundaria rural, como un espacio de investigación para el diseño del modelo de Postprimaria Rural.

EL BANCO MUNDIAL (BM)

En 1944, antes de finalizada la Segunda Guerra Mundial, los principales gobiernos aliados se reunieron en Breton Woods, Estado de Hampshire, Estados Unidos, para reestructurar el sistema monetario mundial, comprometiéndose a establecer un nuevo orden monetario con la creación de un Fondo Monetario Internacional que facilitara la estabilidad cambiaria y el flujo de las monedas internacionales. Al firmar el acuerdo de Breton Woods también se creó el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) conocido posteriormente como Banco Mundial (BM) de propiedad de varios gobiernos y orientado a apoyar proyectos de desarrollo mediante el otorgamiento de préstamos a bajo interés.

El BIRF es una de las cinco instituciones que integran el Grupo del Banco Mundial. Como organización internacional, su misión original era financiar la reconstrucción de los países devastados por la Segunda Guerra Mundial. En la actualidad, su misión se ha concentrado en la lucha contra la pobreza, a través del financiamiento de Estados. Su operación se mantiene mediante pagos regulados por sus Estados miembros. El BIRF entró formalmente en funcionamiento el 27 de diciembre de 1945, luego de la ratificación internacional de los acuerdos alcanzados en la Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas (ABAACMFNU), realizada entre el 1 y el 22 de julio de 1944, en Bretton Woods⁴.

En esta reunión participaron 44 países que, conscientes del colapso del patrón oro y la Gran Depresión de los años treinta, así como de la necesidad de detener a países en su práctica de la devaluación competitiva, establecieron tasa fijas de cambio basándose en el oro y en el dólar. El grupo denominado Banco Mundial está compuesto por el propio Banco, la Corporación Financiera Internacional (CFI) y la Asociación Internacional de Desarrollo (AID) (Pineda, s/f).

El BM cumple inicialmente el papel de soporte al proceso de reconstrucción de los países devastados por la Segunda Guerra Mundial,

⁴ Wikipedia, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento <http://es.wikipedia.org/wiki/Banco_Internacional_de_Reconstrucci%C3%B3n_y_Fomento>.

pero poco a poco fue ampliando su cobertura a los países en desarrollo, o del Tercer Mundo o de la periferia. El BM hace préstamos duros, la AID créditos blandos y el CFI apoya las empresas productivas.

El Grupo del Banco Mundial es un organismo multilateral que se compone de cuatro instituciones: el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (CFI) y el Organismo Internacional de Garantía de Inversiones (OMGI).

EL CRÉDITO DEL BANCO MUNDIAL A COLOMBIA: PLAN DE UNIVERSALIZACIÓN (CRÉDITO BIRF 3010-CO)

Coherente con la política social del Estado, en 1987, el MEN tomó la decisión de optar por un crédito con el BM, denominado Plan de Universalización. Los costos del programa alcanzarían los 169,2 millones de dólares de los cuales el 57% corresponden a crédito del BM, el 34% del gobierno central, el 1% de los departamentos y el 6% de los municipios (MEN, 1997). El contrato firmado en 1989 y que debió culminar el 31 de diciembre de 1995 tuvo tres prórrogas, la última de las cuales venció en marzo de 1998 (MEN, 1997: 13).

El crédito fue oficializado mediante el Decreto 0061 del 14 de enero de 1992, el cual institucionalizó el “Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria” dentro del marco del Plan de Apertura Educativa 1991-1994 adoptado por el gobierno nacional. La Universalización de la Educación Básica Primaria se refiere a la atención de los grados 0 a 5° de educación básica, como estrategia para ofrecer los seis grados, ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa en las escuelas públicas del país y apoyar las acciones tendientes a la integración de los niveles de Educación Básica Primaria y Secundaria en los planteles oficiales con el propósito de incrementar el nivel de escolaridad de los colombianos.

En forma más precisa en este decreto, el Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria se concentró en la prestación de un conjunto integrado de bienes y servicios educativos ofrecidos a los seis primeros años de la Educación Básica; capacitación de docentes; suministro de textos para los niños, bibliotecas para las escuelas, material de instrucción para los maestros; provisión de mobiliario escolar para alumnos, maestros y escuelas, entre otras cuestiones.

El Plan de Universalización tuvo énfasis en tres aspectos generales: uno de política, otro de administración y dirección; y un tercero de desarrollo de la educación primaria (MEN, 1997: 13).

En relación con la política, buscaba elevar la participación de insumos educativos, costos diferentes a pago de nómina, dentro de los gastos corrientes del sector. Además, aspiraba a introducir una política de promoción escolar con el objeto de aminorar las tasas de repetición y

deserción en el ciclo de la educación primaria. Igualmente planeaba aumentar las inversiones del sector, con énfasis en el área rural del país.

Con el componente de administración y dirección pretendía lograr la completa introducción de un amplio y mejorado sistema de información en el sector, el fortalecimiento del planeamiento a término medio y una adecuada política de monitoreo y evaluación de la educación.

El componente de desarrollo de la educación primaria, orientado a mejorar las condiciones escolares de los alumnos, docentes y escuelas, comprendía la financiación de guías de aprendizaje para los alumnos, distribución de textos, manuales para los maestros, bibliotecas escolares, mobiliarios para los alumnos y docentes, capacitación de docentes y directivos docentes y la organización de Centros Educativos de los Planteles (CREP).

Globalmente, el proyecto se proponía promover políticas para aumentar los recursos del sector, de tal forma que le permitieran lograr avances en la calidad y el acceso a la educación primaria, sin que ello implicara elevar sustancialmente los gastos normales del sector.

Entre los beneficios previstos, se esperaba alcanzar un incremento en la participación de los gastos corrientes para insumos educativos no asociados al pago de nómina, pasando del 1% al 11,3%; un aumento en la tasa de participación rural de niños en edad escolar, pasando del 70% al 90% con una tasa de terminación rural que pasara del 20% al 60%; y una disminución en el costo por alumno graduado de primaria de cerca del 30% (Gobierno de Colombia, 1999).

En este informe del crédito BIRF 3010-CO se precisaron avances en lo relacionado con la pobreza y los problemas de la educación rural como el aumento de cobertura, la retención, la calidad y, en general, el apoyo que debía darse a modelos como Escuela Nueva en dotación de materiales educativos como cartillas.

En 1995 se estableció que el 41% de la población infantil –5,9 millones– se encontraba en situación de pobreza y que el 15,6% –2,2 millones– se hallaba en la miseria.

El 26,7% de los hogares se encontraban en pobreza y el 10,4% en situación de miseria, con un número promedio de personas de 5,4 y 5,9 respectivamente, que superaba ampliamente el promedio nacional de 4,5 personas por hogar.

La dificultad más grave identificada fue la baja retención del estudiante en el sistema educativo, particularmente entre los niños de bajos ingresos. Por otra parte, 2,4 millones de niños y jóvenes entre 12 y 17 años no estaban escolarizados, siendo la cobertura de la educación particularmente baja en zonas rurales y en los grupos de población de menores ingresos.

Tal como se podrá observar de manera más detallada en el informe, la cobertura educativa se ha visto incrementada de la siguiente manera: para el total nacional entre 1993 y 1997, la tasa de promoción de la primaria pasó de 81,8% a 83,5%, mientras que la de secundaria pasó de 78,5% a 84,2%.

Para apoyar este proceso se determinó inicialmente la necesidad de entregar textos en las aulas dentro de las poblaciones más pobres.

En 1996, se distribuyeron en las escuelas oficiales 3,5 millones de cartillas para lenguaje; en 1997, 15,2 millones de juegos de textos de Ciencias Naturales y Sociales por un valor de 15,6 millones de pesos. Esta distribución ha beneficiado a 7 millones de niños.

En cuanto a proceso de evaluación, el PEN promueve la promoción continua y flexible, es decir, que se puede hacer dentro de un mismo grado o de un grado a otro, al final del año se puede anticipar o aplazar y, por tanto, deja sin sentido los conceptos tradicionales de “pérdida de año”, “habilitación” y “repetición” de grado.

Se destaca en el informe la expansión de la metodología Escuela Nueva en las zonas rurales y haber llegado a zonas deprimidas y aisladas con elementos básicos en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La evaluación confirma también que el plan cumplió con el objetivo de enfocarse esencialmente en las escuelas rurales, urbano marginal e indígena.

En relación con este programa, la UNICEF expresó que “es una prueba de que la educación no convencional y flexible puede conducir a los niños rurales a la escuela y mantenerlos en ella” y lo propuso como modelo para los demás países.

Escuela Nueva fue evaluada externamente y esto generó una especie de autosuficiencia. Por esta razón, muchos apoyos al programa fueron tramitados con base en los éxitos logrados por el programa y demostrados mediante estudios externos.

Podemos afirmar que los niños de poblaciones pobres y especialmente rurales resultaron altamente beneficiados a través del modelo Escuela Nueva. Por otra parte, se muestra que los resultados de las evaluaciones practicadas son la base para acceder a nuevos recursos para los modelos.

EL CRÉDITO DEL BANCO MUNDIAL PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN RURAL (PER)

El MEN inició, en el año 2000, la ejecución del Proyecto de Educación Rural (PER) cofinanciado por el Banco Mundial, y a partir de procesos de oferta y demanda se ha desarrollado el modelo en la mayoría de los departamentos, ya sea a través de alianzas estratégicas

departamentales, o mediante la realización de convenios departamentales que involucren instituciones oficiales y privadas del sector y de otros sectores del departamento.

El BM concedió este nuevo crédito de 40 millones de dólares para financiar la segunda etapa de un Proyecto de Educación Rural en Colombia. El Banco busca con el proyecto mejorar la calidad de la educación entre 120 y 210 municipios en 30 departamentos del país y apoyar el desarrollo del capital social. Aunado al financiamiento conjunto de 10 millones de dólares aportados por el gobierno colombiano, el préstamo contribuirá a aumentar el acceso equitativo a la educación en las áreas rurales. Entre los objetivos del proyecto se encuentra el aumento por etapas en la cobertura y logros de aprendizaje, reducción en las repeticiones de cursos en los municipios designados, así como mayor eficacia en el uso de recursos para subproyectos educativos y la participación de la sociedad civil en el control de la educación.

El PER fue evaluado utilizando información censal de las sedes educativas rurales de Colombia para medir su impacto en las tasas de eficiencia (cobertura, reprobación, aprobación y deserción) y calidad de la educación. En forma general, el programa logró efectos positivos en las medidas de eficiencia y calidad de las sedes tratadas. Los resultados evidencian que programas de intervención dirigidos a la oferta (escuelas) pueden mejorar sustancialmente la eficiencia y calidad de la educación en las zonas rurales. El efecto del PER sobre los indicadores de eficiencia de las sedes educativas rurales se da a través de la calidad tanto del material educativo y de la capacitación en los modelos pedagógicos como de las mejoras en la gestión y administración de la institución educativa (Rodríguez et al., 2008; CEDE, 2006).

Esta evaluación de impacto del crédito en el PER implementado en Colombia desde el año 2002 con el apoyo del gobierno central y el BM ha mostrado que el apoyo del Banco ha redundado en la eficiencia y en la calidad educativa de las instituciones rurales en el país. La base del éxito está en la implementación de modelos educativos flexibles con materiales y metodologías más acordes a sus necesidades, en reemplazo de los modelos de educación tradicional diseñados para estudiantes urbanos.

Los resultados de la evaluación demuestran las bondades de programas basados en subsidios a la oferta diseñados teniendo en cuenta las condiciones y necesidades especiales de los estudiantes. La evaluación de impacto concluye que el PER ha sido un proyecto educativo de subsidios a la oferta exitoso. A través de la implementación de modelos educativos flexibles, el PER logró aumentar las tasas de aprobación y disminuir las tasas de deserción y reprobación de las escuelas tratadas. La evidencia se basa en los resultados de exámenes de lenguaje estandarizados aplicados a los estudiantes de 5° grado. Por otra parte,

el éxito del PER está asociado al hecho de que toma en cuenta las características y situación específica de los estudiantes rurales en distintos municipios del país, implementando modelos de educación acordes con las necesidades de cada comunidad.

Vale la pena resaltar que la organización del proyecto permite su replicabilidad y expansión a un bajo costo. Atendiendo a más de 400 mil estudiantes en un lapso de cinco años, el programa cumplió sus objetivos y demostró que un gran número de estudiantes puede ser cubierto con una organización adecuada. Además, a diferencia de programas basados en subsidios a la demanda entregados repetidas veces a las familias tratadas, el material educativo del PER y el entrenamiento de los docentes puede ser utilizado por nuevas generaciones de estudiantes a un bajo costo de reposición.

Diversos estudios han demostrado que tanto la cantidad como la calidad de educación contribuyen de manera significativa en la disminución de la inequidad y el aumento de los niveles de ingreso y calidad de vida de los ciudadanos de países en vía de desarrollo. Esto a su vez implica que impulsar la educación en los sectores rurales de los países en vía de desarrollo es apremiante para reducir a un ritmo más rápido las altas tasas de pobreza y acelerar el crecimiento económico de estas zonas. Los resultados positivos del PER en ambos tipos de indicadores permiten concluir que programas de subsidios a la oferta deben tenerse en cuenta como una alternativa de política viable y altamente exitosa (CEDE, 2006).

La evaluación encuentra que los proyectos pedagógicos productivos (PPP) se plantean como una alternativa en donde los estudiantes, las familias y los docentes encuentran la oportunidad de convertir en competencias los contenidos conceptuales y/o teóricos del currículo escolar. De acuerdo con lo informado por los rectores y docentes, un mayor porcentaje de las instituciones educativas intervenidas por el PER cuentan con un PPP formulado o en ejecución (CEDE, 2006).

Tanto para los rectores como para los docentes, en la gran mayoría de los casos, los PPP cumplen la función de permitir la aplicación práctica de herramientas y conceptos aprendidos teóricamente, al igual que la de lograr la participación conjunta de padres de familia, alumnos y docentes. Aunque más del 50% de los proyectos ha permitido la producción de alimentos para el autoconsumo, aún no son capaces de incrementar los ingresos de la institución educativa.

EL CRÉDITO DEL BANCO MUNDIAL A COLOMBIA PARA LA FINANCIACIÓN DE LA SEGUNDA FASE DEL PER (CRÉDITO BIRF 7540-CO)

El MEN, en el marco de las políticas de cobertura, calidad y eficiencia de la Revolución Educativa, se ha propuesto dar respuesta a las necesidades

educativas del país para mejorar la calidad de vida de la población y alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico. Con el fin de apoyar el desarrollo de la política educativa en el campo, la Nación, el Ministerio de Hacienda y Crédito Público y el Ministerio de Educación Nacional firmaron un crédito con el BIRF (7540-CO del 19 de junio de 2008), cuyo principal objetivo es garantizar a la población rural el acceso a educación de calidad y la permanencia en el sistema, desde preescolar hasta media, considerando la diversidad étnica. Para ello, el proyecto mejorará los establecimientos educativos rurales para que puedan ofrecer una educación de calidad; incrementará la permanencia de los alumnos en el sistema; y fortalecerá la capacidad de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales para gestionar la educación en las condiciones mencionadas. El proyecto desarrollará tres componentes: fortalecimiento de las Secretarías de Educación para la prestación eficiente del servicio a la población rural; establecimientos educativos rurales mejorados para alcanzar mayores y más equitativos resultados en cobertura y calidad; y operación, seguimiento y evaluación del proyecto. De conformidad con lo estipulado en el contrato de crédito, para acceder a los recursos, las entidades territoriales certificadas presentarán planes de educación rural que serán viabilizados por el MEN y cofinanciados por la Entidad Territorial Certificada (ETC). Los recursos de crédito y de cofinanciación destinados para financiar el componente Subproyectos, serán administrados por una fiduciaria, bajo la supervisión del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PER

Las evaluaciones practicadas al Programa de Educación Rural han establecido que este ha impactado a cerca de 466 mil alumnos (el 25% de los alumnos rurales del año 2009) en 27 departamentos de todas las regiones del país, en más de 5 mil sedes rurales, financiando 14.732 experiencias educativas (Rodríguez et al., 2008; CEDE, 2006).

Los resultados de la evaluación de impacto del PER pueden separarse en los componentes cuantitativo y cualitativo, para las variables de matrícula, eficiencia, calidad, gestión y administración y convivencia. El ejercicio de evaluación de impacto cuantitativo ha mostrado que el PER ha sido exitoso en cada una de estas variables.

Tomando como unidad de análisis las sedes educativas que han sido tratadas por el PER entre los años 2002 y 2005, y los datos de todas las sedes rurales del país y de las encuestas aplicadas a rectores y docentes de sedes educativas focalizadas y no focalizadas, se encontró que el efecto del programa en la matrícula fue positivo y significativo, ya que las sedes tratadas aumentaron los alumnos matriculados 11%

por encima del resto de las sedes rurales del país, mientras que la tasa de aprobación también aumentó más en las sedes PER que en el resto de las sedes rurales. Por su parte, tanto la tasa de reprobación como la tasa de deserción tuvieron una mayor disminución en las sedes tratadas por el programa.

En términos de calidad, los resultados son satisfactorios para los alumnos de 5° grado de las sedes focalizadas por el programa, ya que estos presentaron un mayor incremento en los resultados de las pruebas SABER entre los años 2002 y 2005 que el resto de sedes rurales. No obstante, para 9° grado los resultados no son significativos, pero la mayor frecuencia de programas enfocados a la educación primaria durante los primeros años del proyecto pueden explicar, en parte, este resultado. Cabe anotar que estos resultados son positivos aun al comparar las sedes focalizadas por el PER, que aplican modelos educativos alternativos, con el resto de las sedes rurales que practican educación tradicional. Si bien parte del éxito del PER se debe a la infraestructura y al material pedagógico brindado a las sedes focalizadas, se encontró que los resultados en la gestión y administración de las sedes educativas, así como el impulso a los programas de convivencia, tuvieron un efecto positivo sobre los indicadores de matrícula y eficiencia dentro de las sedes PER.

Para terminar la evaluación cuantitativa se realizó un ejercicio de costo-beneficio del programa, utilizando como inversión inicial los 101.100 millones de pesos que hasta el año 2006 han sido invertidos. Los beneficios individuales obtenidos por los alumnos focalizados por el programa en términos de matrícula, calidad y eficiencia sobrepasan el costo por alumno invertido, ya que la tasa interna de retorno del proyecto resulta cercana al 35%.

El análisis cuantitativo de la presente evaluación fue complementado con información cualitativa recolectada a través de tres tipos de instrumentos: grupos focales, entrevistas a actores particulares y cuatro encuestas estructuradas a 22 coordinadores departamentales del PER, 105 encargados municipales de la educación, 539 rectores de instituciones educativas y 982 docentes de distintos municipios del país. La evidencia cualitativa indica que el PER ha sido un proyecto exitoso que, aunque requiere fortalecer algunos aspectos de su funcionamiento, ha logrado volcar la atención de los distintos niveles de gobierno, de los rectores, docentes y diversos miembros de la sociedad hacia el sector educativo rural.

De acuerdo a los resultados de los grupos focales es posible concluir que los éxitos y beneficios más destacados del PER, desde la perspectiva de la Coordinación/Administración Nacional, se refieren a la mejoría en la calidad de la educación brindada a la población

rural a través de la implementación de modelos educativos pertinentes. Además, anotan un buen nivel de satisfacción de la comunidad con el programa y el deseo de su ampliación y continuidad que se hace evidente en la demanda de la comunidad por el proyecto. A su vez, los coordinadores técnicos nacionales destacaron también los beneficios de la implementación de los modelos educativos alternativos que permitieron ampliar la cobertura, e incidieron de manera favorable en las relaciones entre la comunidad y el sistema educativo y el incremento en la inversión en el sector rural del país. Las encuestas realizadas a los encargados municipales y a los rectores de instituciones educativas muestran que la mayor incidencia del PER en el sector ha sido la identificación de las necesidades educativas del municipio y la planeación de los proyectos educativos.

Por otro lado, en los grupos focales se evidencia que la mayor dificultad del programa percibida por los actores del PER en el MEN y en las regiones focalizadas fueron los desfases entre los procesos de planeación y ejecución que se dieron por diversas razones. Entre las principales causas de dichos desfases sobresalen la complejidad de los formatos y procesos requeridos para realizar adquisiciones y contrataciones, las demoras en entrega de materiales, las dificultades en los procesos de licitación y la falta de continuidad entre la programación y la ejecución de programas. Los desfases en los procesos de planeación y ejecución tuvieron como consecuencia una sanción del BM y por ende un recorte de recursos. La segunda dificultad en orden de importancia se refiere a las fallas en el acompañamiento de los municipios, particularmente en el momento de la ampliación del PER, pues se disminuyó la capacidad de asistencia técnica e hizo falta monitorear la efectividad de los procesos de asistencia y acompañamiento.

De acuerdo a las encuestas realizadas a los coordinadores técnicos, los aspectos críticos en el desempeño del PER están relacionados con los procesos de evaluación y seguimiento y el cumplimiento de las metas de convivencia. Esto último concuerda con las respuestas dadas referentes a la viabilidad de sus funciones. Para ambos tipos de coordinadores, las funciones menos viables de cumplir están relacionadas con la supervisión de entrega y recepción de bienes y las de veeduría ciudadana y divulgación de resultados. Las principales dificultades tanto para los encargados municipales como para los rectores de las instituciones educativas están relacionadas con los cambios de docentes durante los procesos de administración. Vale la pena mencionar que este último es un aspecto que está fuera del control del PER y que recae en la organización de docentes del MEN y las Secretarías de Educación. Por otro lado, mientras que para los encargados municipales el aspecto en donde menos ha logrado influir el proyecto es en la vinculación

de la comunidad en la formulación de proyectos educativos, para los rectores, la menor incidencia del PER se da en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de convivencia.

Debido al diseño particular del PER, una parte importante del éxito del programa se basa en la asistencia técnica brindada a cada una de las instancias para el cumplimiento de las labores asignadas. De acuerdo a las encuestas, los aspectos que recibieron en promedio la mayor calificación por parte de los coordinadores departamentales fueron aquellos relacionados con la planeación del PER seguido de la programación y financiación. Adicionalmente, y en concordancia con lo anteriormente expuesto, el aspecto que recibió la menor calificación fue el relacionado con la asistencia técnica para la evaluación de resultados y avances y, por lo tanto, debería ser el que mayor atención reciba en el futuro. Por otro lado, los encargados municipales perciben que la mejor asistencia se dio en la definición y formulación del PER, ya sea a nivel municipal (encargados) o a nivel institucional (rectores). La calificación más baja, dentro de las aquí señaladas, se dio nuevamente para los temas relacionados a la implementación de programas de convivencia y procesos de comunicación. Esto último no es sorprendente y concuerda con lo sucedido a partir del año 2004 en donde tanto el objetivo de convivencia como aquel de comunicación fueron relegados dándole una mayor importancia al componente de cobertura.

Sin duda alguna, uno de los mecanismos creados por el PER para asegurar continuidad en las políticas una vez que el programa se acabe se basa en los equipos multiplicadores. La idea fundamental de estos grupos es que docentes capacitados por el PER cuenten con las herramientas suficientes para transmitir su conocimiento a sus colegas de forma tal que se expanda la implementación de los modelos flexibles a lo largo del sector rural del país. Al ser grupos que están coordinados de manera descentralizada y que no dependen del equipo técnico central, se asegura que, aun en caso de la ausencia de la coordinación del MEN, la expansión del programa sea posible. Los cuatro tipos de encuestas realizadas indican que una parte importante de las capacitaciones se lleva a cabo a través de estos grupos, y más importante aún, la calidad de estas capacitaciones es catalogada como buena. A futuro, por lo tanto, se recomienda continuar con la expansión de estos equipos y buscar fortalecerlos y actualizarlos permanentemente.

Un tema de especial interés a lo largo de la presente evaluación era el cambio en el proceso de adquisiciones que se llevó a cabo en el PER, pasando de un sistema descentralizado a uno centralizado en donde el equipo del MEN es ahora el responsable de la compra de todas las canastas de bienes educativos del proyecto. Entre las ventajas asociadas a dicho cambio se mencionó la reducción en los costos de

compra, la reducción en la carga laboral de los coordinadores regionales y la estandarización en los procesos de adquisiciones. No obstante, también se destacan algunas desventajas y resultados no esperados de la centralización, por ejemplo, la reducción en la autonomía de las alianzas y, por lo tanto, su nivel de participación, y la homogenización de procesos que en ocasiones resultó en incongruencias con las necesidades regionales específicas. Según las encuestas, los coordinadores técnicos consideran que sería más eficiente regresar a un sistema de adquisiciones descentralizado, ya que esto permitiría adquirir las canastas en un menor tiempo y tener la capacidad de escoger el tipo y calidad de cada una de ellas.

Aunque seguramente los rendimientos a escala permitieron que a través de la descentralización se disminuyeran los costos de compra de bienes educativos, dicha decisión fue en contra de uno de los principales objetivos del PER en sus inicios: el fortalecimiento institucional. La compra de las canastas de bienes de manera descentralizada otorgaba a las entidades territoriales la posibilidad de involucrarse en un proceso de aprendizaje y capacitación importante que ahora ya no se tiene. Con el objetivo de fortalecer institucionalmente los departamentos y municipios del país, sería aconsejable que en un futuro se regresase a un sistema descentralizado que cuente con una capacitación adecuada y una supervisión tanto del equipo nacional como de agentes del sector privado que vigilen y apoyen los procesos a nivel departamental.

Dentro de los aspectos a repetir y a corregir para fases posteriores del PER, el estudio de la Universidad de los Andes (CEDE, 2006) afirma que con base en los resultados de la evaluación descritos en el presente documento se puede afirmar sin vacilación que el PER obtuvo los objetivos que se propuso, a saber, el aumento tanto de la cobertura como de la calidad de la educación rural en las zonas intervenidas además del fortalecimiento institucional de los distintos actores involucrados en la prestación del servicio (instituciones educativas, municipios, etcétera). Se destacan a continuación los elementos positivos que deben preservarse en las próximas fases del PER.

Con respecto al gobierno central y al MEN, la coordinación nacional logró generar conciencia en los demás actores del sector de la importancia de la educación rural y de la necesidad de implementar políticas educativas focalizadas con instrumentos adecuados a sus necesidades (modelos educativos y capacitación de los docentes). En el calce de políticas focalizadas e instrumentos adecuados radica en gran parte el éxito de PER.

La coordinación nacional diseñó una buena herramienta de seguimiento que permitió determinar las características de la intervención en cuanto a materiales, capacitación, sede intervenida, etc.,

y fue clave para la evaluación del PER. No obstante, se requiere mejoría en la información reportada respecto a número de alumnos de la sede, cursos intervenidos (si aplica), número de docentes capacitados. Por otra parte, se requieren mecanismos que obliguen a las sedes o coordinadores regionales a reportar la información y con mayor frecuencia.

La coordinación nacional tuvo un contacto permanente con los actores regionales que permitió llegar a acuerdos sobre los objetivos del PER y llevar a cabo en conjunto las acciones para que se cumplieran. Ni actores regionales ni los directivos percibieron al PER como una política ajena o impuesta desde el nivel central.

El estudio señala a los gobiernos y coordinadores regionales la necesidad de conformar las alianzas con la participación de distintos actores (empresas privadas, ONG, gobiernos departamentales y municipales, universidades) del orden regional, lo que permitió que el proceso fuese más participativo y que hubiese más compromiso por parte de los distintos actores regionales ligados al sector de la educación. Estos actores tienen un mejor conocimiento de las necesidades regionales, lo cual permite –en principio– asignar los recursos donde más se necesitan. La eliminación de las alianzas y la creación de los convenios aunque podría no tener efectos de corto plazo en el impacto del PER sí podría disminuir su sostenibilidad a futuro, pues bajo ese esquema existe un menor compromiso de los estamentos regionales con el programa.

La participación de los directivos de las instituciones educativas, de los padres de familia y de la comunidad interesada es clave para determinar a nivel local las sedes a ser intervenidas y para el proceso de rendición de cuentas posterior.

La creación de equipos multiplicadores del modelo es un factor que posibilitará la sostenibilidad técnico-educativa como su reproducción posterior. En adición, la existencia de esos equipos facilitará la implementación del PER en sus futuras etapas.

Los mecanismos de seguimiento de los Planes Educativos Municipales en general, y del PER en particular, por el ejecutivo municipal y por las comunidades juegan un papel central para la planeación futura, la ejecución de los programas y el cumplimiento de las metas. Es necesario no sólo darle continuidad a esos mecanismos sino también extenderlos a la totalidad de los municipios.

Dentro de los aspectos a corregir o mejorar, el estudio señala que el desfase entre la planeación y la ejecución fue el problema que tuvo mayor incidencia negativa sobre los resultados del PER. Se requiere crear mecanismos que disminuyan los tiempos entre licitación y contratación, y entre solicitud, compra y entrega de materiales. Los

desfases disminuyeron el efecto potencial del PER en la medida en que los potenciales beneficiarios (los alumnos) ya habían desertado o no tuvieron acceso más rápido a educación de calidad. Aunque es difícil en el contexto de contratación pública disminuir los desfases, la planeación y compra anticipada de materiales y la capacitación previa podrían reducir significativamente los desfases mencionados.

La baja capacidad de acompañamiento de los municipios a las instituciones educativas intervenidas fue una de las fallas más sobresalientes de la ejecución del PER. Los funcionarios municipales encargados de la educación no conocían cabalmente el funcionamiento del programa lo que dificultaba su implementación, seguimiento y monitoreo del cumplimiento de las metas. Se requiere una labor más profunda de entrenamiento de estos funcionarios tanto por parte del MEN como de los directivos del sector educativo del departamento.

Se requiere disminuir la rotación de los docentes capacitados o en su defecto acelerar la creación de grupos multiplicadores. Ello se reflejará en una exposición más larga de los alumnos a docentes capacitados y mayor será el efecto sobre la disminución de la deserción y aumento de la calidad de la educación.

Es necesario profundizar el compromiso financiero de los municipios con el programa. Ello permitirá no solamente aumentar los recursos para el programa sino acrecentar el compromiso de los gobiernos locales con educación y sus resultados.

El papel del sector privado en la ejecución del PER ha sido prácticamente nulo. Se requiere redefinirlo y otorgarle tareas específicas y compromisos precisos con el programa.

EL APOYO DE LOS ORGANISMOS MULTILATERALES A LOS MODELOS EDUCATIVOS RURALES

Como resultado del análisis realizado, al apoyo que han recibido los modelos educativos rurales colombianos (Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Educación Media Rural) por parte de los organismos, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

- Los modelos de educación rural han surgido gracias al apoyo de los organismos multilaterales.

En forma general, se ha mostrado que el Programa Escuela Nueva (PEN) creció por la “financiación” de organismos multilaterales como la AID, el BID, la UNICEF y el BM. Es necesario aclarar que esta financiación no es toda del mismo tipo. La del BM y el BID son préstamos que se suman a la deuda externa de los países y deben ser pagados con intereses. Por otra parte, existen ayudas de los organismos multilaterales en forma de donaciones o de asistencia técnica (Uribe Mallarino, 2001: 104).

A pesar del apoyo de entidades internacionales (AID, UNICEF y BM continúan con su apoyo a la Escuela Nueva), no deja de ser un interrogante qué sucedería durante la expansión de este innovador programa. Una preocupación de importancia es que hasta ahora (durante la fase piloto y el período de operaciones en pequeña escala) funcionarios de la Escuela Nueva altamente motivados han podido controlar la calidad de su ejecución, pero con su expansión masiva actual sería muy difícil conservar la calidad del programa. Es importante seguir la expansión del proceso actual puesto que será la prueba verdadera del proceso relacionado con el entrenamiento de maestros/as, la entrega de materiales y el seguimiento de las escuelas que constituyen el modelo de la Escuela Nueva.

La primera ayuda que recibió el PEN provino de la AID. La AID hace un contrato con la Oficina de Planeación del MEN en 1975⁵. Con este contrato se financia la publicación del manual de Escuela Nueva elaborado por Oscar Mogollón, Vicky Colbert y Veryl Levynger. Con estos recursos también se financió la expansión del modelo Escuela Nueva a tres departamentos: Boyacá, Cundinamarca y Norte de Santander. Considerada la primera etapa del PEN.

El segundo aporte para financiación de Escuela Nueva provino de los Fondos BID (se denomina fondos no reembolsables) en 1977 y 1978. Se conoce como la segunda etapa del PEN en la cual se expandió a casi todas las regiones de Colombia. En la tercera etapa, el PEN amplía su cobertura de 7 mil a 14 mil escuelas gracias al apoyo del crédito del BM. Una cuarta etapa proyecta al programa internacionalmente: Guatemala, Nicaragua, El Salvador, entre otros, y con base en las evaluaciones que sobre el programa realizan organismos externos al proceso⁶.

En forma general, el Modelo Escuela Nueva fue creado y ha sido impulsado por el Ministerio de Educación Nacional desde 1975 con el fin de fortalecer la cobertura con calidad de la educación básica primaria para niños y niñas entre los siete y doce años de zonas rurales del país. Desde ese entonces y hasta 1999, a través de diferentes planes y programas gubernamentales como el Desarrollo Rural Integrado (DRI), Cambio con Equidad o Universalización de la Primaria en diferentes administraciones, se implementó en 6.600 escuelas en todo el territorio nacional, con recursos de crédito del BID, el BM, aportes de la UNICEF y recursos de la nación.

5 No es posible establecer el monto exacto, se estima que fue de US\$ 450.000 según Vicky Colbert.

6 Entrevista a Vicky Colbert, Hernán Correa y Pedro Pablo Ramírez, 10 de diciembre de 2008.

Desde el año 2000, el Ministerio a través del Proyecto de Educación Rural (PER), con financiación del BM y recursos de la nación, ha implementado hasta la fecha 4.611 experiencias del modelo beneficiando a 211.522 estudiantes de 24 departamentos de Colombia con una inversión del orden de 7 mil millones de pesos.

Hacia el año 2002 se inicia un proceso para canalizar los recursos de organismos multilaterales mediante relaciones organismos multilaterales-gobierno-ONG Fundación Volvamos la Gente.

Otra forma de canalizar las ayudas es a través de la relación organismo multilateral-gobierno-universidades mediante alianzas estratégicas. Mecanismo adoptado por el PER en la primera parte del préstamo del BM.

Escuela Nueva creció gracias al apoyo de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) en su primera etapa y a partir del Proyecto de Educación Rural con la financiación del Banco Mundial.

- El apoyo se da por los altos grados de pobreza de las zonas rurales.

Las cifras son claras: de los 1,2 billones de personas que viven bajo la extrema pobreza (menos de 1 dólar por día) aproximadamente el 75% vive en las zonas rurales. La falta de acceso a servicios adecuados de educación, salud y nutrición, consecuencia del estado de pobreza en el que se encuentran, no les otorga las condiciones necesarias para salir de ella. Esto implicará que para 2020 el 60% de los pobres continuarán perteneciendo a las zonas rurales (FAO/UNESCO, 2004a).

- Los programas educativos se convierten en una herramienta eficaz para disminuir las brechas existentes y combatir la pobreza y la inequidad.

El atraso de las zonas rurales en los países en desarrollo es particularmente notorio al analizar el sector educativo. De acuerdo con los estudios, mientras que para un grupo de países en desarrollo la tasa de analfabetismo es del 22% en las áreas urbanas, en las áreas rurales llega a un 46%. Igualmente, mientras la tasa de cobertura neta en primaria en las zonas urbanas es del 84%, en las zonas rurales llega tan sólo al 78%. Se cree que estas diferencias se deben, entre otros factores, a las dificultades para el acceso a las escuelas rurales y a las mayores deficiencias en infraestructura y calidad del material educativo en relación con las escuelas urbanas. Adicionalmente, los docentes de las zonas rurales tienen menor capacitación y los currículos sufren de “sesgo urbano”, lo cual los hace inadecuados para las características y necesidades particulares de los estudiantes rurales alentando la deserción. Teniendo en cuenta los importantes efectos que tiene la educación

en el desarrollo individual, los programas dirigidos a mejorar la educación de la población rural se convierten en una herramienta eficaz para disminuir las brechas existentes y combatir la pobreza e inequidad en estas zonas (FAO/UNESCO, 2004b).

Diversos estudios han mostrado que la educación es un determinante fundamental de la pobreza. En primer lugar, la educación, como cualquier otra inversión, otorga retornos que son crecientes con el monto de la inversión. Segundo, la educación permite procesos productivos con mayor nivel de complejidad y valor agregado. Tercero, el crecimiento de un país depende de la inversión en capital humano. En efecto, un mayor nivel de educación conlleva mayor crecimiento y, por consiguiente, menor pobreza en general. Finalmente, la educación es un mecanismo concreto para disminuir la inequidad de una sociedad por cuanto al distribuir de forma más equitativa la educación, variables como pobreza van a ser afectadas en un futuro y, por consiguiente, la sociedad va a observar una mejor distribución de ingresos (Barrera y Domínguez, 2006).

- Las inversiones en educación se hacen para fortalecer la oferta y la demanda.

Se puede afirmar que los programas educativos alrededor del mundo se clasifican en dos categorías: programas de subsidios a la demanda y programas de subsidios a la oferta. Los primeros están basados en la entrega de cierta suma de dinero a los hogares a condición de que los niños y jóvenes asistan a las escuelas. Por otro lado, los programas de subsidios a la oferta buscan mejorar las características de los colegios a través de mayor gasto en insumos como material educativo, capacitación docente o mejoramiento de la infraestructura.

La relevancia de las características socioeconómicas de las familias campesinas y su firme convicción de que el estudio será un factor que los ayuda a salir de la pobreza requieren esfuerzos por fortalecer la oferta y la demanda educativa. Las escuelas requieren de recursos para infraestructura pero también para ayudar a los niños y niñas para que permanezcan en el sistema educativo como parte de la política para ampliar la cobertura. Las grandes inversiones en el sector educativo en países en vía de desarrollo se enfocan con subsidios a la demanda y dejan de lado factores relacionados con la oferta.

Sin embargo, en Colombia, el PER ha concentrado gran parte de sus recursos para fortalecer los modelos educativos como Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Educación Media Rural, es decir, en fortalecer la oferta sin descuidar la demanda puesto que también se apoyan esfuerzos por ayudar a los niños y niñas, por ejemplo, con el transporte escolar, el restaurante escolar, etcétera.

- La sostenibilidad de los programas depende del apoyo del Estado y de los organismos multilaterales.

Para el año 2000, el PEN enfrentaba una gran crisis, especialmente, por falta de recursos y, por tanto, entra en decadencia⁷. Surge entonces la hipótesis de si la sostenibilidad de los modelos depende del apoyo de los organismos multilaterales. Esto significaría la incapacidad del Estado para cumplir con sus responsabilidades.

En el caso de Escuela Nueva, además, el programa no se preocupó por generar los grupos de multiplicadores en las regiones, pues desde el principio tuvo una organización centralista y se confió en los apoyos de los organismos a los programas. En otras palabras, Escuela Nueva dejó de ser importante como política de Estado. Esto demuestra que si el Estado abandona los programas educativos como política educativa, estos entran en crisis. En el caso del PEN, el programa logra recuperarse debido a que el Estado apoya nuevamente el programa a través del PER, el cual a su vez es apoyado por el BM.

- La asignación de recursos depende de la evaluación de impacto.

Un elemento muy importante que queda demostrado es que la asignación de recursos o el acceso a los créditos dependen de la evaluación de impacto de los mismos. Un requisito para asignar recursos por parte de los organismos multilaterales fue la existencia de mecanismos de evaluación de los programas educativos.

El Programa Escuela Nueva recibió ayuda de los organismos multilaterales más como una ayuda que se prestó al gobierno de turno. El primer préstamo del BM se utilizó para impulsar una política de gobierno como fue el Plan de Universalización. El segundo préstamo se utilizó para apoyar el PER como política de Estado. Aquí se trata de consolidar los modelos que han tenido éxito.

Son muchas las instituciones multilaterales que dedican parte de su presupuesto a la elaboración de acciones para ayudar a países en vías de desarrollo. Estos préstamos que realizan suponen una gran oportunidad de negocio (sólo el BM destinó durante el año 2003 más de 18 billones de dólares para este fin) para las empresas de aquellos países que aportan capital a los mismos (PNUD, 2007-2008). En general, un requisito para asignar recursos por parte de los organismos multilaterales fue la existencia de mecanismos de evaluación de los programas educativos.

⁷ Definición incluida en el Primer Congreso de Escuela Nuevas (2002) y en el Segundo Congreso de Escuela Nuevas (2004).

- El apoyo de los organismos multilaterales se otorga a la infraestructura y a lo social.

Los apoyos de los organismos multilaterales tienen dos propósitos: primero, en lo económico, prestando dinero a los países que requieren de inversión para su desarrollo; y segundo, el apoyo a los propósitos sociales. El Estado se endeuda invirtiendo en infraestructura y en educación. El Estado debe superar indicadores como cobertura, ampliación de oportunidades, básica, secundaria, media, superior.

Con los resultados de la aplicación del PER, podríamos afirmar que el Estado está apoyando la educación en zonas rurales con políticas claras en cuanto a superar indicadores. El esfuerzo del gobierno nacional, con el apoyo del BM, les permitirá a 176 mil niños y jóvenes de las zonas rurales del país acceder a una educación de calidad. Los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país.

El Programa de Educación Rural, apoyado por el BM, constituye la estrategia principal del gobierno para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural. Se propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. La ampliación de la cobertura en preescolar y básica secundaria se logrará mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes en lugar de construir nueva infraestructura o vincular nuevos docentes. Por otra parte, el Estado busca fomentar prácticas pedagógicas y de gestión democráticas y de interacción con la comunidad, y una política de educación media para ser implementada en el mediano plazo. Para el logro de estos propósitos, el PER busca fortalecer un esquema descentralizado y participativo de gestión educativa, incorporando además el principio de alianzas estratégicas entre instituciones educativas y entre los diferentes sectores y niveles.

Capítulo II

LOS MODELOS EDUCATIVOS RURALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

EL DISCURSO EDUCATIVO que se ha construido en nuestro país postula el mundo del Norte como ideal educativo; de la misma manera, los modelos de desarrollo del Norte se nos plantean como horizonte. En consecuencia, la promoción de este ideal se asigna a los organismos multilaterales para direccionar cambios educativos mediante apoyos que buscan la construcción de sistemas, que tienen una base común a nivel mundial, y que están orientados a dar respuesta a los procesos de globalización.

Por ello, los modelos educativos que se han desarrollado en Colombia han sido apoyados por los organismos multilaterales, especialmente por el BM. El concepto de modelo educativo y el de competencia, al igual que su estrategia de desarrollo y los resultados, las diferentes evaluaciones que se ha realizado en torno a su logro permiten describir no sólo las competencias que los modelos han promovido en estos procesos formativos por los modelos, sino también dar respuesta a la pregunta que interesa: ¿cuál es el enfoque de dichos apoyos?

LAS SOLUCIONES DESDE LA EDUCACIÓN

Desde la década del sesenta se han puesto en marcha en Colombia varios modelos educativos: Escuela Unitaria, Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Educación Media Rural, entre otros. Algunos de ellos han

logrado cobertura nacional gracias al apoyo de organismos multilaterales como la UNESCO, la AID, la OEA y el BM.

La Escuela Unitaria (1964-1975) nació bajo el auspicio de la UNESCO y tuvo su origen en las teorías de la enseñanza multigrado y la promoción automática. Con la experimentación del modelo de Escuela Unitaria se originó el programa “Hacia la Escuela Nueva” (Programa Escuela Nueva, grados 1° a 5°) el cual fue desarrollado por el MEN a partir de 1975. Desde sus comienzos, la Escuela Nueva se expandió rápidamente: en 1978 a más de 500 escuelas y otras 1.500 en 1982. Con financiación parcial del BM, la Escuela Nueva se extendió a varios departamentos, con un cubrimiento de varios miles de escuelas rurales, y para 1989 operaban en el territorio nacional 17.948 escuelas más.

Posteriormente y atendiendo al nuevo contexto generado por la Constitución Nacional de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación, nace en 1995 el programa Postprimaria Rural (grados 6° a 9°) con el apoyo del proyecto PRODEBAS-OEA (proyecto multinacional para la educación inicial y básica de América Latina, apoyado por la OEA), que permitió a muchos colombianos acceder a la educación básica secundaria.

Producto de esta nueva situación, en 1988 se celebró en la sede de la OEA un taller multinacional en el cual participaron especialistas en educación que, con un conocimiento profundo sobre América Latina, analizaron a fondo los diagnósticos presentados por los diferentes países sobre sus realidades nacionales, identificando como principales problemas educativos, entre otros, los siguientes: la exclusión del sistema educativo de los niños provenientes de los sectores rurales y urbanos-marginales, las deficiencias en las oportunidades educativas, especialmente en la continuidad de la educación básica, el aislamiento y la desarticulación de la educación formal con el mundo del trabajo, la ausencia de investigación educativa, la inadecuada estructuración del currículo, la precaria formación de docentes, la visible desarticulación y el bajo nivel en la organización de la institución escolar, así como la excesiva centralización de los procesos educativos y la urgente necesidad de introducir políticas de mejoramiento en la capacidad de gestión de las mismas. Este diagnóstico fue ratificado ese mismo año en la Reunión de Ministros de Educación del Continente, lo cual fortaleció las bases en las cuales se sustentaba el Proyecto Multinacional de Educación Básica (Ramón Suárez, 2007).

A partir de esta línea de política mundial de los organismos internacionales respecto a la prioridad de la educación básica, y de lo ordenado por la Constitución Política de Colombia del año 1991 con relación al establecimiento de la educación básica gratuita y obligatoria, se inició la ejecución por parte del MEN del Proyecto con la OEA.

En el período 1991-1999, el MEN ejecutó el Proyecto Multinacional de Educación Básica-PRODEBAS, con la cooperación de la OEA, a fin de identificar, diseñar, consolidar y expandir ocho propuestas de innovación educativa en básica primaria urbano-marginal y secundaria rural, como un espacio de investigación para el diseño del modelo de Postprimaria. El MEN, a través del Proyecto de Educación Rural (PER), continúa hoy fortaleciendo el desarrollo del modelo de Postprimaria Rural en la mayoría de los departamentos del país con la cofinanciación del BM y los departamentos y municipios beneficiados por el Proyecto.

Finalmente, en al año 2004 y con el apoyo del PER, nace el programa Educación Media Rural (grados 10° y 11°) que permite a los pobladores de zonas rurales tener la posibilidad de culminar la educación media y, así, acceder a la educación superior. El programa Educación Media corresponde a un modelo educativo que garantiza la continuidad de sus estudios a los egresados y egresadas de la Postprimaria y a estudiantes que vienen de otros modelos educativos.

MODELO EDUCATIVO RURAL

Este modelo educativo es una estructura organizacional que se construye para atender las necesidades e intereses educativos de una comunidad. Dicha estructura se compone de diversos elementos como las estrategias pedagógicas, las disciplinas, las asignaturas, los planes de estudio, las formas de trabajo (individual y grupal), las estrategias de evaluación/promoción/recuperación, los materiales educativos y los proyectos (proyecto educativo institucional, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos). Tales elementos se organizan para el cumplimiento de las funciones sociales de la comunidad educativa, el desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes, el “hallazgo” de sus potencialidades y su desarrollo de las respectivas competencias.

Las estrategias pedagógicas en los modelos de educación rural se basaron en los principios de la escuela activa, en los modelos de diseño instruccional, en el conductismo; las disciplinas se estudian mediante las asignaturas; los planes de estudio generalmente se conciben como la representación del currículo escolar y son organizados en asignaturas y proyectos; las formas de trabajo predominantes son el trabajo individual y el grupal. Asimismo, los modelos educativos rurales establecieron sus particulares estrategias de evaluación, promoción y recuperación. De igual manera, los materiales educativos de estos modelos conservaron las características de los tarjetones y elaboraron cartillas compuestas por guías de trabajo. Por otra parte, también incluyeron diversos tipos de proyectos como el proyecto educativo institucional, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos.

El modelo de Escuela Unitaria (1964) instrumentalizó un sistema organizativo en donde un maestro era responsable de varios grados y de varias asignaturas en varios grados, los cuales podían ser atendidos en un mismo salón de clase. La experiencia de la Escuela Unitaria generó el programa Escuela Nueva, para la cual se elaboraron materiales bajo los principios de la escuela activa y la tecnología educativa que surgieron del propósito de ayudar al maestro único que tiene bajo su responsabilidad el control de varios grados y varias asignaturas al mismo tiempo. Los materiales obedecieron a la norma que establecía contenidos básicos de enseñanza, contenidos que se desglosan en unidades. Para cada una de estas unidades se establecen objetivos en términos de conducta observable, criterios y condiciones de logro. De los principios de la escuela activa, el modelo Escuela Nueva tomó la estrategia de actividades (encaminadas al logro de los objetivos), las cuales designó como básicas, de práctica y libres.

Los materiales educativos para Postprimaria Rural se elaboraron con base en las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la Ley General de Educación. En cada área se establecieron los contenidos de acuerdo con los estándares curriculares vigentes. Los contenidos, igual que en la Escuela Nueva, fueron divididos en unidades; a cada unidad se le asignaron objetivos y los materiales se desarrollaron con tres tipos de actividades, siguiendo la Teoría de Freinet: actividades individuales, actividades grupales y actividades intergrupales. Los materiales se dividieron en tres grandes grupos de acuerdo con el área de formación: materiales para las áreas fundamentales, materiales para las áreas de formación en valores, los cuales apoyaron el desarrollo de proyectos pedagógicos, y materiales para conocimientos aplicados, destinados al desarrollo de proyectos pedagógico productivos.

Los materiales para la Educación Media fueron elaborados de conformidad con el modelo pedagógico propuesto. Son materiales elaborados para el desarrollo de siete áreas de formación en cuatro grandes momentos: construcción del escenario problémico, construcción de núcleos problémicos de aprendizaje, construcción de núcleos de aprendizaje y prospectiva. Los materiales están diseñados para apoyar el trabajo que deben desarrollar los estudiantes en procura de lograr aprendizajes productivos. Su estructura sigue la lógica de implementación del modelo pedagógico; es decir, los cuatro momentos, y relaciona referentes y contenidos de conocimiento que pretenden coadyuvar a las lógicas de aprendizaje establecidas por el modelo pedagógico, en el ámbito de la mayor flexibilidad (Ramírez et al., 2007).

En el modelo de Postprimaria, las disciplinas están presentes en la solución de tensiones y problemas; ya no se trata de estudiar las asignaturas. Este sistema educativo tradicional es un paradigma difícil

de romper y sus currículos, basados en asignaturas, no consultan la realidad. En este nuevo modelo se inicia un proceso orientado a que las disciplinas dialoguen con el mundo rural, para comprender la realidad. El modelo pretende transformar el plan de estudios oficial (tradicional, no contextualizado, desarticulado y encasillado en disciplinas) en un plan de estudios basado en la solución de problemas cada vez más multidisciplinario, transversal, multidimensional, transnacional, global y planetario. Esto implica hacer visibles los conjuntos complejos, las interacciones y realimentaciones entre las partes y el todo, las entidades multidimensionales y los problemas esenciales. Si la escuela no es inteligente, es decir, si no aprende a considerar el contexto, será una escuela sin sentido. “Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetario nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables” (Morin, 2000: 31).

La construcción del plan de estudios se convierte entonces en un problema mucho más complejo, puesto que los propios sistemas de enseñanza y las enormes superestructuras burocráticas que los regulan, en lugar de poner correctivos a estos desarrollos, les hacen prestar obediencia. En los planes de estudio, desde los primeros años, se aíslan los objetos de su entorno, se separan las disciplinas, no se busca reconocer su unidad, unir los problemas. Sin embargo, a los maestros se les ordena reducir lo complejo a lo simple, es decir, separar lo que está unido, descomponer y no recomponer; se los induce a eliminar todo aquello que aporta desórdenes o contradicciones a nuestro entendimiento. Podría afirmarse que el énfasis está puesto en intentar pensar globalmente. Pero “dado que todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas se entretajan por un lazo natural e insensible que une las más alejadas y las más diferentes, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Morin, 2000: 31). De modo que, además de pensar globalmente, es necesario también aprender a pensar localmente.

De todo lo anterior se derivó la propuesta de integrar el conocimiento como proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo. Por ello se considera fundamental establecer puentes entre las distintas miradas sobre el contexto concreto y su relación con el contexto teórico a través de la indagación, convertidos en campos disciplinares. Para ello, la Escuela Rural se apoyó en el conocimiento educativo acumulado con el fin de evidenciar la dificultad de establecer relaciones y distinciones disciplinares en un plan de estudios diseñado con la participación de maestros, escolares y la comunidad referida, que centró su acción en las necesidades, intereses, expectativas y experiencias de todos los actores sociales en cuestión.

Algo para destacar en los tres modelos anteriores es el hecho de que los materiales fueron elaborados fundamentalmente por profesionales universitarios, quienes cumplieron la tarea de diseñar guías bajo un concepto de currículo basado en asignaturas y orientado básicamente al logro de objetivos de aprendizaje enmarcados por las normas que establece el Ministerio de Educación.

La Escuela Unitaria, o escuela de un maestro, propuso desde el comienzo el trabajo en grupo y creó los comités para ayudar al maestro en la administración de la escuela, especialmente en el trabajo pedagógico. En una propuesta para una escuela pensada desde lo rural y para lo rural, en donde la participación es fundamental; el trabajo en comités avanza hacia un trabajo en equipo.

En resumen, los modelos educativos en las escuelas rurales han sido orientados, en lo curricular, por la tendencia que organizó el currículo alrededor de los contenidos de la adquisición de los conocimientos. Pedagógicamente, la escuela adoptó los principios de la pedagogía activa para el cumplimiento de esta función transmisora de conocimiento. Estos principios pedagógicos presentan problemas en su aplicación dado que el modelo está reducido a esquemas instrumentales sin ningún conocimiento y comprensión sobre tendencias y corrientes pedagógicas que puedan ubicar al educador en sus prácticas pedagógicas.

Desde el punto de vista pedagógico, el modelo educativo para la Educación Media Rural ha venido construyendo con base en el concepto de *aprendizajes productivos* (Ramírez, 2007). La propuesta de aprendizajes productivos está concebida para que los niños y los jóvenes aprendan en su relación con el mundo la vida cotidiana. Por lo tanto, asume la siguiente secuencia: los niños, niñas y jóvenes parten de los pre-saberes desarrollados en el diario vivir. En la escuela someten estos pre-saberes a la confrontación con las teorías que proporcionan los diferentes campos de conocimiento que se trabajan en ella. Mediante la construcción de problemas de conocimiento, profundizan la comprensión de su vida cotidiana. A través de la actividad práctica –puede ser por medio de los proyectos pedagógicos productivos– confrontan sus nuevas teorías con las posibilidades de hacer productivas sus ideas. Así, después de pasar por la escuela a lo largo de un mes, tres meses, un año escolar o más, los escolares retornan al mundo de la vida cotidiana cualitativamente diferentes, porque llegan a interpretar, comprender o explicar su acontecimiento cotidiano con criterios de saber universal y con un grado mayor de autonomía para tomar decisiones.

El modelo educativo, según el enfoque de aprendizajes productivos, se define como un modelo de formación para la vida: en donde se aprende a comprender y proyectar sus propias experiencias; se estructura una nueva forma de pensar, sentir y actuar; y se trabaja con el

conocimiento para convertirlo en “insumo”, en la solución de problemas de vida, sin que aquí se agote el proceso del pensamiento, ya que el nuevo escenario construido por la actuación de cada estudiante será otro motivo para seguir pensando y para seguir produciendo conocimiento.

En síntesis, los Modelos de Educación Rural colombianos están avanzando hacia la construcción de una escuela rural que adquiere sentido a partir de lo comunitario, lo cual implica nuevas funciones en relación con las necesidades, los intereses, las expectativas, una misión y unos modos nuevos de alcanzarla y cumplir sus funciones. Se trata de una escuela en donde el punto de partida de los procesos educativos sean los intereses y necesidades de los estudiantes y de la comunidad; es decir, una relación dialógica entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela; una escuela que para lograr su misión construya un Proyecto Educativo Rural Comunitario y defina su camino para lograr articular el mundo rural con la escuela mediante la pedagogía activa, constructiva y crítica (Ramón Suárez, 2007).

Si el modelo busca satisfacer las necesidades e intereses de los individuos y desarrollar competencias a través de las cuales luchar contra las condiciones que le impiden mejorar sus condiciones de vida, como la pobreza, se trata entonces de buscar qué tipo de competencias desarrollan los modelos educativos rurales e intentar valorar cómo contribuyen a mejorar su calidad de vida y superar su pobreza. Esto implica la necesidad de articular los contenidos de las asignaturas con los problemas cotidianos de vida y de trabajo y, a la vez, desarrollar las competencias básicas y específicas, proporcionándoles conceptos y principios fundamentales que ayuden a los estudiantes a solucionar sus problemas cotidianos.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

El término *competencia* puede desprenderse de dos verbos: *competer* y *competir*. *Competer* está relacionado con incumbir, pertenecer, que da lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente” (apto, adecuado). Por otra parte, *competir* significa pugnar, rivalizar, que también da lugar a los sustantivos “competencia” y “competitividad”, y al adjetivo “competitivo”.

Cuando hablamos de competencia podemos referirnos a las atribuciones, incumbencia de tareas o funciones, pero también a capacitación, es decir, al grado de conocimientos y capacidades como resultado de un proceso de formación; en otras palabras, la competencia es el resultado de un proceso que le permite “estar capacitado” para realizar una tarea. Una cosa es “ser capaz de” (poseer una habilidad, destreza, potencialidad) y otra “ser competente para” (capacidad para utilizar); la diferencia es un proceso de formación.

El sistema educativo colombiano ha adoptado el concepto de *competencia* como el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas) relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores (MEN/ASCOFADE, 2005).

El gobierno nacional, a través del MEN, ha divulgado dentro de la comunidad educativa nacional estándares de competencias para las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Los estándares son criterios claros y públicos que permiten conocer aquello que los niños, niñas y jóvenes deben aprender, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en contexto en cada una de las áreas y niveles. Por tanto, es necesario precisar que un estándar es un criterio público de referencia; responde a necesidades de formación local, regional y nacional; está planteado en torno al aprendizaje y son referentes para la enseñanza. No es un objetivo, ni una meta, ni un logro, ni indicadores de logro; es una guía referencial para que todas las instituciones educativas ofrezcan la misma calidad, logren más equidad, más pertinencia, más creatividad (MEN/ASCOFADE, 2005).

Un estándar de una determinada área no puede verse aislado; los estándares se proponen desde una mirada global integradora y no en la perspectiva particular de las áreas del conocimiento.

En el lenguaje oficial de la educación colombiana, el término *competencia* se usa para referirse a la calidad y nivel de desempeño de los estudiantes, lo cual incluye habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que se requieren para planificar, ejecutar y controlar una tarea (Decreto 1290 de 2009). Las básicas permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo, y las laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El desarrollo de competencias significa una construcción social en la cual intervienen conocimientos, procedimientos, actitudes, habilidades, comportamientos sociales y personales que se combinan para llevar a cabo tareas con éxito en contextos determinados o en situaciones específicas.

Si consideramos el éxito como criterio base para analizar, el proceso para adquirir o desarrollar una competencia debería estar acompañado de actividades planeadas. En este proceso habrá que considerar si los objetivos y metas son determinados unilateralmente (por

parte del profesor o del alumno) o si, por el contrario, como proceso de construcción social lleva implícito un proceso de negociación. Por otra parte, es preciso considerar la aplicación de destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas conforme a algo planeado y acordado. Del mismo modo, atender al hecho de que para su logro no sólo es necesario poder actuar (ser capaz de) sino también querer actuar. El proyecto de vida se convierte en el instrumento que el estudiante debería construir y desarrollar con el acompañamiento de profesores, padres y compañeros de estudio.

El resultado del proceso de construcción social exige del individuo criterios y estándares de desempeño, definidos y evaluados en condiciones específicas. Esto implica determinar conductas observables, comportamientos adecuados que permitan valorar el nivel de logro de la competencia. En procesos laborales, la competencia es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada; en relación con el trabajo, la competencia no es una probabilidad de éxito en la ejecución de una tarea, también es necesario demostrar que se tiene la competencia.

Consideradas desde la educación, las competencias se definen en el uso de lo adquirido en el proceso de formación. Sin embargo, no se reducen al saber y al saber hacer. Si la competencia se evidencia en la forma como la persona moviliza los recursos frente a una situación problemática, entonces la competencia es utilizar lo que se sabe, es poner el saber en acción. La práctica educativa debería insistir en replantear la adquisición de conocimientos que no tienen utilidad para el desarrollo de proyectos de vida, pues se trata de poner en acción recursos como el saber, el saber hacer, las actitudes, procedimientos, habilidades, comportamientos sociales y personales, que se combinan para solucionar problemas en contextos dados y frente a situaciones vitales.

La competencia no puede considerarse al margen del contexto en donde se pone en juego. En otras palabras, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia. Es ese contexto el que genera situaciones problemáticas frente a las cuales el individuo o grupo de individuos movilizan sus recursos para una solución idónea del problema planteado. En nuestro caso, nos referimos a competencias para la vida (universales y específicas). En el lenguaje oficial, el concepto de competencia específica alude al saber hacer de un sujeto frente a una tarea; ese saber hacer es posible gracias a las operaciones que realiza el sujeto frente al reto particular (Fernández Gómez, 2006).

En el mundo actual existe un creciente interés por conocer cómo los sistemas educativos contribuyen con los ciudadanos y ciudadanas para la adquisición de competencias; ya no basta que un individuo acumule conocimientos a los cuales puede recurrir sin límites hasta el resto

de sus días. Los permanentes cambios han hecho que se adquieran competencias para estar en condiciones de actualizar permanentemente lo conocido en los diferentes niveles educativos a fin de comprender los cambios y adaptarse constantemente a nuevas realidades.

Pensemos por un minuto en el campesino que en el advenimiento de los transgénicos va a la tienda de semillas de su poblado. Al adquirir la nueva semilla y sembrarla, construye la muerte de la diversidad de especies de ese cultivo que él realiza en su mundo local y que sus antepasados adaptaron, cuidaron y cosecharon durante mucho tiempo. Sin embargo, esa semilla “mejorada” promete resistencia a diversos tipos de plagas y a la vez rendimientos económicos mayores a los acostumbrados. Es decir, su análisis para llegar a decidir una nueva siembra es cada vez más complejo, lo que demanda mayor información para poder decidir con autonomía y certeza (Mejía, 2006: 22).

Para algunos, la escuela debe seguir siendo el espacio donde circulan de una manera organizada y sistemática los conocimientos de la sociedad: las herramientas cognitivas fundamentales (primaria), los conocimientos socialmente relevantes o códigos de la modernidad (secundaria), los saberes pertinentes al desempeño laboral (formación profesional), y los que están en la vanguardia de la ciencia y la tecnología (educación superior). Otras voces insisten en la contextualización y complementación de los saberes que circulan dentro de la escuela, tanto desde el punto de vista del individuo (y sus necesidades de desarrollo afectivo y social) como de la comunidad (su pertinencia para las necesidades concretas de la sociedad).

La adquisición de la competencia debe definir un saber *qué* y un saber *cómo* (saber hacer). Esta se manifiesta con especial claridad en el currículo de la educación básica. La jornada escolar no sólo se ha ido dividiendo y subdividiendo en “materias” o “asignaturas”, que corresponden aproximadamente a las parcelas del saber acumulado, sino que se le han añadido una serie de “contenidos transversales”, convertidos a veces en asignaturas adicionales: educación para la democracia, educación sexual, educación para la paz, educación ambiental, educación estética, educación en valores, y así sucesivamente.

Además del saber *qué* y el saber *cómo* es importante el saber *para qué* (la vida). Esto origina una tensión: educar para saber o educar para la vida. Pero, más que fórmulas para afrontar el problema y más, también, que una subdivisión o parcelación indefinida de currículos, habría que adoptar la fórmula feliz y sugestiva de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, convocada por la UNESCO. Todas

las formas de educación deben orientarse hacia cuatro grandes aprendizajes: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

La globalización ofrece recursos indudables tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, y plantea a la educación la obligación del manejo eficaz de un volumen paulatinamente mayor de conocimientos técnicos y habilidades para adaptarlos al desarrollo de competencias. Al mismo tiempo, deberá hallar y construir conocimientos prácticos que permitan a los usuarios del sistema educativo utilizarlos para el desarrollo de proyectos individuales y colectivos.

Una competencia específica apuntaría a realizar tareas (trabajos, labores) que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (contextos económicos, culturales, sociales, etcétera). Entonces, la competencia es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Como se afirmó, la competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada; por ello es indispensable evaluarlas.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS POR PARTE DEL ESTADO

El Estado debe atender en forma permanente los elementos que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación y velar por la inspección del proceso educativo. Por ello, se practican evaluaciones en las instituciones en diferentes aspectos: la autoevaluación institucional hace énfasis en los componentes de gestión; la evaluación de docentes evidencia el estado de las competencias requeridas profesionalmente; la evaluación de los estudiantes determina el avance en materia de desarrollo de competencias que se espera de ellos en relación con estándares básicos, lineamientos curriculares y objetivos de formación establecidos en el currículo y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Los resultados de la evaluación de los estudiantes en las pruebas SABER (grados 5° y 9°) y en las pruebas de estado practicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en nueve áreas, al terminar el grado 11°, se constituyen en una fuente válida y confiable de información sobre los logros y las dificultades mostradas por los estudiantes en cada una de dichas áreas para tomar decisiones en sus procesos de formación.

El ICFES tiene como objeto fundamental la evaluación del sistema educativo colombiano en todos los niveles, además de propender

por la calidad de dicho sistema, a través de la implementación de programas que permitan impulsar la cultura de la evaluación, difundir los resultados de los análisis y desarrollar actividades de formación en materia de evaluación de la calidad educativa.

En cumplimiento del Plan Sectorial, el programa La Revolución Educativa propone universalizar la evaluación de la educación básica; el MEN y el ICFES aplican las pruebas SABER en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas, en los grados 5° y 9°, en todo el territorio nacional.

Las pruebas se estructuran para valorar el grado de dominio que las y los estudiantes han demostrado tener al abordar las distintas situaciones; están organizadas de tal manera que las preguntas o ítems que contienen correspondan a distintos niveles de complejidad para su solución. Ello significa que los estudiantes serán competentes si a partir de la comprensión de situaciones de la vida cotidiana logran soluciones a situaciones también de esta, pero cada vez de mayor complejidad, en las cuales necesariamente deben poner en ejercicio distintos elementos de sus aptitudes innatas y habilidades adquiridas en sus procesos de formación, tanto de la escuela como de su contexto (ICFES, 2006).

La institución educativa, las entidades territoriales y el país pueden analizar los resultados por niveles de logro y hacer distintas interpretaciones o explicaciones que les sirvan de orientación para las distintas acciones de mejoramiento en sus planes de acción respectivos, según se detalla a continuación:

- Contrastar los resultados obtenidos en cada nivel de logro con los niveles esperados, incluido el porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel mínimo.
- Establecer la pérdida de estudiantes en términos de porcentaje ocurrida entre niveles de logro, en un mismo grado, y compararla con el porcentaje máximo esperado del 20%. Es importante identificar en qué niveles ocurren pérdidas superiores a lo esperado para definir qué aspectos de los evaluados requieren mayor énfasis en los procesos de formación.
- Comparar el porcentaje de estudiantes obtenido en cada nivel de logro en 5° grado con los porcentajes correspondientes en cada nivel en 9° grado; establecer las diferencias y tenerlas en cuenta a la hora de diseñar las acciones de mejoramiento.
- Comparar los tres análisis anteriores con los resultados que presentan distintos grupos de referencia, tales como municipio, departamento o país, análisis que puede orientar la fijación de metas de mejoramiento (ICFES, 2006).

El análisis realizado por el MEN en las últimas pruebas aplicadas se resume bajo el titular del sitio web del MEN: “Pruebas SABER: los estudiantes de 5° y 9° grado ya no están tan mal como hace tres años”⁸.

En las últimas pruebas aplicadas, los estudiantes mejoraron sus resultados en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales; pero aumentó la distancia entre los niños que saben más y lo que saben menos. Aunque los promedios son más altos que los obtenidos en los exámenes de 2003, no son los mejores. En una escala de 1 a 100, el nivel apenas llega a 60. Para las autoridades del MEN, aunque no es la situación ideal, existe una tendencia a mejorar la calidad en cuanto a los promedios generales.

Según el MEN, los mejores promedios los tienen los colegios privados, especialmente en el área de lenguaje, donde se encuentra el nivel más alto de la prueba, 69,6.

Las instituciones públicas mejoraron significativamente en esta área al igual que en matemáticas; pero siguen por debajo del promedio nacional. Ello inquieta a las autoridades porque 82 de cada 100 niños que presentaron el examen se encuentran matriculados en colegios oficiales. Los resultados en el sector rural también generaron alerta en las instituciones públicas. En 2003, estos colegios rurales tuvieron mejores promedios que los urbanos. Ahora, aunque subieron puntos (excepto en lenguaje donde hubo una baja importante) estuvieron por debajo de las instituciones de las ciudades y del promedio nacional.

Con respecto a los resultados de las pruebas, puede decirse que crece la brecha. En las áreas evaluadas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales) creció la distancia entre los niños con más y menos conocimientos, fenómeno también visto en los recientes resultados del examen del ICFES. Por lo tanto, son niños que ya llegan con bajos niveles de desempeño y viven, además, en regiones donde hay otros problemas, como la falta de maestros. Matemáticas y lenguaje son las áreas en las cuales los conocimientos de los niños son más desiguales. En el caso de ciencias naturales y ciencias sociales, las competencias de los estudiantes son más homogéneas, aunque no iguales.

Las pruebas permiten afirmar que los niños y niñas saben lo básico. Los niños debían responder preguntas con tres grados de complejidad (niveles de competencia). Se encontró que un porcentaje importante de las respuestas acertadas correspondía a preguntas menos complicadas; es decir, aquellas que sólo les exigían conocimientos básicos.

⁸ Puede consultarse en <www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-99280.html> acceso el 1 de junio de 2009.

En este aspecto, en las áreas de ciencias sociales y matemáticas la situación es “crítica”, porque la mayoría de los niños están en el nivel más bajo o ni siquiera lo alcanzan. En matemáticas, de cada 100 niños de 5° grado de primaria 40 están en el nivel más básico y 8 no alcanzan las competencias mínimas exigidas en la prueba. Para los estudiantes de 9° grado, 43 de cada 100 están en el nivel mínimo, pero otros 24 ni siquiera lo alcanzan.

En forma general, el análisis hecho por el MEN encuentra las siguientes fortalezas y debilidades:

- Matemáticas: resuelven problemas de rutina (geométrico, métrico, numérico o estadístico). Les cuesta hallar datos no explícitos en los datos dados. Se apropian de los temas. Utilizan e interpretan los números y sus operaciones para dar soluciones. Les cuesta entender problemas no rutinarios.
- Lenguaje: usan las palabras adecuadas para expresarse e identifican las ideas de un texto, pero no buscan en otras fuentes como Internet y libros. Hacen escritos coherentes y comparan textos, pero deben trabajar con otros documentos, como los científicos e informativos.
- Ciencias sociales: reconocen los problemas sociales de la vida cotidiana (nivel básico). Tienen dificultades para diseñar estrategias y solucionarlas. Asocian los procesos sociales con temas más allá de los cotidianos. Hacen poca lectura crítica: reflexionar y sustentar sobre un tema.
- Ciencias naturales: reconocen los aspectos básicos de área (resultado que se esperaba) pero les cuesta indagar y explicar las situaciones de esta área. Aunque pueden investigar, es necesario una mejora. En temas cotidianos no proponen estrategias para solucionar problemas.

La esencia de la prueba SABER es que mide las competencias adquiridas o desarrolladas por los y las estudiantes en cada una de las áreas evaluadas; esto significa que la prueba también clasifica las preguntas según las competencias propias de cada área y, por ello, se obtienen resultados para cada una de las competencias abordadas por la prueba. La prueba SABER consideró medir las competencias generales y específicas (ICFES, 2006).

Para el ICFES, la evaluación por competencias plantea dos principios: el primero tiene en cuenta que lo fundamental no es saber qué tanto ha aprendido un estudiante sino saber cómo pone en uso los conocimientos apropiados. El segundo se refiere a que la competencia

no puede darse sino en situaciones particulares mediante las cuales se manifiesta. Por ello se dice que un sujeto es competente según el grado de exigencia que el medio le demanda.

La prueba SABER y las pruebas de estado (ICFES) organizan la evaluación desde áreas de conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. En el área de lenguaje, la prueba ICFES distingue competencias textuales y discursivas. En la textual, el estudiante distingue las tipologías textuales, identifica los rasgos específicos predominantes en cada clase de textos (enumerativos, descriptivos, argumentativos, narrativos, líricos, con sus distintas variantes: listados, publicitarios, periodísticos, científicos, divulgativos, políticos, literarios, etc.), los analiza desentrañando sus mensajes, reconstruyendo estructuras locales y globales y explicando sus estructuras retóricas. También reconoce y produce superestructuras, entendidas como el seguimiento de un principio lógico organizativo. En la discursiva, el estudiante selecciona los recursos y estrategias pertinentes para interpretar o producir sentido. Establece de qué modo usa los recursos textuales para situarse como sujeto del discurso, haciendo uso de un saber tanto conceptual del mundo social y físico como de las convenciones sociales que regulan los intercambios comunicativos. Asume que situarse en el lenguaje es situarse como sujeto productor de sentidos y transformaciones (ICFES, 2006).

En el área de matemáticas, la prueba evalúa la competencia referida al saber hacer en el contexto matemático escolar; es decir, referida a las formas de proceder asociadas al uso de los conceptos y estructuras matemáticas. La aproximación que se hace a la competencia matemática en la prueba tiene en cuenta las significaciones que el estudiante ha logrado construir y se evidencian cuando se enfrenta a diferentes situaciones problemáticas. Esto implica indagar tanto por los conceptos y estructuras como por las formas de proceder asociadas a ellos. En la prueba, un aspecto importante por evaluar es el significado de los conceptos matemáticos y la práctica significativa, esta última está referida a la matematización que se caracteriza por la realización de actividades como simbolizar, formular, cuantificar, validar, esquematizar, representar, generalizar; todas ellas encaminadas a buscar entre las diferentes situaciones problema lo esencial desde el punto de vista de la matemática, con el fin de desarrollar descripciones matemáticas, explicaciones o construcciones que permitan plantear predicciones útiles acerca de las situaciones.

En el área de ciencias naturales se parte de tres componentes. Los nombres que se le ha asignado a cada uno guardan una relación directa con las acciones de pensamiento que postulan los estándares en ciencias naturales propuesto por el MEN. Estos componentes son

el entorno vivo, el entorno físico y el entorno de “ciencia, tecnología y sociedad” (ICFES, 2006).

El entorno vivo hace referencia a la comprensión y el uso de nociones y conceptos relacionados con la composición y el funcionamiento de los organismos, a sus niveles de organización interna, su clasificación, sus controles internos (homeostasis) y a la reproducción como mecanismo para mantener la especie. Involucra el conocimiento de la herencia biológica, las adaptaciones y la evolución de la diversidad de formas vivientes. Este componente hace referencia, igualmente, a las relaciones que establecen los organismos con otros organismos, con su ecosistema, con el ambiente en general, y hace énfasis en la conservación de los ecosistemas. La salud es considerada como elemento importante en la promoción de competencias para la vida. Incluye el cuidado y el respeto del organismo y la promoción de la salud en la comunidad y en la sociedad.

En el entorno físico se integran los conocimientos relacionados con el mundo físico para entender el medio donde viven los organismos, las interacciones y relaciones que se establecen con este y los fenómenos que observamos en el entorno. Para ello, los estudiantes verán, entre otros, la naturaleza de los sólidos, líquidos y gases; las propiedades del agua y del aire; los conceptos de movimiento, fuerza y energía; y la naturaleza de la luz y el calor. Los estudiantes desarrollan una comprensión de la Tierra y del Sistema Solar como un conjunto de sistemas íntimamente asociados.

El componente de ciencia, tecnología y sociedad involucra la comprensión y el uso de nociones y de conceptos que permitan entender los aportes de las ciencias naturales en el mejoramiento de la vida de los individuos y de las comunidades, así como el análisis de los peligros que puedan originar los avances científicos y tecnológicos. Desde este componente se busca promover actividades que permitan la identificación de problemas sociales relevantes –de impacto local o mundial– y la participación activa de los estudiantes en la solución de estos.

Las competencias que trabaja el ICFES –interpretar, argumentar y proponer– son competencias generales que el estudiante trabaja a diario en la escuela, de las cuales se derivan las tres competencias específicas que el ICFES propone para la evaluación. Identificar está íntimamente relacionado con el conocimiento disciplinar de las ciencias naturales; pero es importante enfatizar que no se trata de que el estudiante repita de memoria las asignaturas, sino que comprenda los conceptos y teorías, que encuentre relaciones entre la física, la química y la biología, y que sepa aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas.

Explicar se refiere a construir y comprenderlas como parte esencial para el proceso de construcción colectiva de conocimientos, en los

que consiste el aprendizaje de las ciencias; pero también es fundamental someter las explicaciones propuestas a debate y estar dispuestos a cambiarlas cuando se reconozca que existen razones para ello. La creatividad y la imaginación, como también la crítica y la autocrítica, son soportes de esa capacidad de inventar explicaciones y de corregir permanentemente lo previamente construido, que puede desarrollarse y es crucial en el desarrollo del conocimiento.

En el área de ciencias sociales, la prueba concilia tres vertientes que confluyen en una política para las ciencias sociales: la evaluación por competencias, los lineamientos de ciencias sociales y los estándares curriculares. Esta integración se produce por primera vez de modo explícito, de manera que coincidan los criterios del Ministerio y las demandas de la evaluación externa. Así, la prueba SABER en ciencias sociales se refiere a la relación de los sujetos y actores sociales con el espacio, el territorio, el ambiente y la población; con el poder, la economía y las organizaciones sociales; con el tiempo y las culturas.

El espacio, el territorio, el ambiente y la población se enfocan en el tema del espacio, sus usos y relaciones. Por tanto, articula disciplinas como geografía, ecología, sociología y antropología, urbana y rural, necesarias para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen en el entorno natural, social y económico para sobrevivir y desarrollarse.

Con respecto al poder, la economía y las organizaciones sociales, se evalúan las capacidades de los y las estudiantes para reconocer las formas de organización social, y con ellas los temas de la identidad y diversidad de movimientos sociales y su relación con las distintas instituciones en diferentes épocas y espacios geográficos. En este contexto, también es crucial apreciar cómo los y las estudiantes comprenden las diferentes formas de producción económica y su relación con el poder político; lo mismo que con la sociedad a través de la distribución de recursos económicos (tierra, trabajo, capital) y políticos (poder, autoridad, influencia) entre personas, estratos, grupos y organizaciones sociales.

Con relación al tiempo y las culturas, se evalúan las competencias de los y las estudiantes para dar cuenta de los nexos de la población con el pasado y con las culturas, de modo que las y los alumnos puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido en el transcurso del tiempo, concibiendo las culturas como un conjunto de significaciones de distinto tipo (cinético, tecnológico; técnicas; estéticas y expresivas; éticas; filosóficas y religiosas).

Adicionalmente, en ciencia social se evalúan competencias interpretativas que apuntan a la pregunta por el qué y por el cómo se manifiestan los fenómenos por estudiar. Encierra el problema de la descripción y la definición y supone el manejo de los conceptos para dar cuenta de los elementos básicos. Con una analogía, alude al alfabeto de un ámbito del saber. Se refiere a la teoría en su uso descriptivo. También se evalúan competencias argumentativas en torno al por qué de los fenómenos en un ámbito del saber, así como a las causas de los procesos, de los hechos sociales e históricos; es decir, a las relaciones de causalidad. En la medida en que se refieren a leyes o regularidades, implican la movilización del juicio: deducir de una ley un caso o inducir de un conjunto de observaciones una tendencia. Siguiendo la metáfora de la lingüística, se trata en este caso no tanto del alfabeto y del léxico, sino de la sintaxis entendida como relaciones dinámicas en la oración. Como en el caso del diccionario, se refiere a esa facultad que permite examinar la correspondencia de los conceptos en el encadenamiento de atributos. Se trata de la teoría en su función de explicación. Y, finalmente, competencias propositivas para establecer el uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística. Por tanto, significa la capacidad de imaginar estados futuros a partir de estados iniciales y de tendencias dadas o para hallar fenómenos nuevos y encuadrarlos en fenómenos y tendencias conocidos. Para seguir con la metáfora, esta competencia se referiría al uso semántico del alfabeto y de la sintaxis y también a su uso pragmático, en el sentido de una creatividad máxima. En todo caso, conviene advertir que la predicción no es asunto de azar o de adivinación. Incluso en las ciencias sociales, donde la capacidad de predicción es menos rigurosa, entre otras razones, porque las predicciones se convierten en normas de acción. En suma, la competencia propositiva alude a las alternativas de solución o interpretación de situaciones, hechos o procesos sociales, así como al establecimiento de consecuencias con respecto a decisiones y acciones de los sujetos o las instituciones, e incluso a la imagen que se tiene del futuro y la incidencia de esta creencia en el actuar de los sujetos.

LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS MODELOS

Actualmente, en Colombia, uno de los grandes propósitos de la política educativa es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia y contexto socioeconómico y cultural en el que viven, reciban en la escuela una educación de alta calidad, que contribuya al desarrollo de las competencias necesarias para vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (ICFES, 2009).

Desde las políticas educativas, como los lineamientos y los estándares, así como desde las exigencias que se hacen a la educación básica

y media desde evaluaciones (exámenes de estado y pruebas SABER) señalan la necesidad de pasar de una formación transmisionista a una que garantice el desarrollo de los sujetos en su dimensión cognitiva, intersubjetiva y subjetiva. En esa dirección se promueven nuevos enfoques que intentan transformar la enseñanza y el aprendizaje en acciones significativas, contextualizadas a las necesidades de los educandos y pertinentes con el medio cultural y social en el que se desarrolla el proceso del conocimiento (ICFES, 2006). Esto significa que es necesario cambiar los modelos basados en la transmisión de información. La pregunta es: ¿cómo lograrlo?

El MEN propone la búsqueda de una educación formal y no formal que contribuya a la generación de sujetos competentes, es decir, con un desarrollo amplio de sus capacidades que les permita actuar en los diversos escenarios de la vida social. En este contexto, el concepto de competencia pasa a ocupar un lugar central. Desde este lugar interesa responder a la pregunta: ¿Qué tipo de competencias deben desarrollarse para superar la pobreza, para vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida?

Una competencia se entiende como la forma en que el individuo moviliza sus recursos, sus saberes, para resolver una tarea en un contexto determinado. Es preciso indagar sobre la forma como movilizan todos sus recursos para resolver asuntos como describirse, describir sus sueños y las oportunidades para lograrlos; cómo superar los obstáculos, cómo ha sido su vida, qué sabe hacer, qué hace usualmente, qué ha aprendido en la escuela. Para orientar la discusión, se plantean los siguientes núcleos problémicos.

NÚCLEOS PROBLÉMICOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El desarrollo de modelos educativos rurales plantea problemas en cuanto a la formación de competencias alrededor de ejes temáticos (pilares) como el aprender a ser, el aprender a hacer, el aprender a convivir, el aprender a aprender, y cómo los modelos contribuyen a la construcción de proyectos de vida. Dentro de este proceso es posible construir algunos núcleos problémicos (NP) que surgen de las tensiones en las relaciones que establecen los sujetos con estos ejes. El NP sería un eje conductor para el estudio y toma de decisiones a medida que los estudiantes van avanzando en la construcción de su proyecto de vida desde aspectos particulares y colectivos.

Estos NP deben partir de considerar en forma integrada los ejes temáticos a través de los cuales gira el proceso de aprender a lo largo de toda la vida. Los núcleos agrupan un conjunto de intereses y necesidades que surgen de los ejes y se construyen a partir de los protagonistas;

ofrecen diferentes alternativas explicativas; proponen horizontes amplios que superan fronteras culturales y desafían a la exploración de alternativas; valoran las diferencias e incorporan la mirada de otros en la búsqueda de soluciones. El desafío es construir dispositivos pedagógicos que permitan integrar creativamente dichas tensiones.

LOS MODELOS EDUCATIVOS RURALES Y EL APRENDER A SER

El mundo de los niños es muy complejo y a la vez sencillo; el paso por los modelos educativos ha desarrollado en ellos una serie de competencias. En el interés de ver cómo ponen en marcha sus recursos, conocimientos, actitudes, formas de pensar, de concebir el mundo y de actuar, los niños y niñas de Chíchira (Sede de El Naranjo, Ulagá, Chíchira y Alcaparral) utilizan en su descripción aspectos físicos como el color de su piel, el color de sus ojos, su estatura, el color de su pelo, el número de años, la contextura física, la forma de su nariz; se describen también por características personales, por su forma de ser: bondadoso, obediente, creativo, su capacidad para compartir, su inteligencia y su comportamiento respetuoso. También describen sus aspectos negativos, como la tendencia a no obedecer y el mal genio; se describen por los sueños: ser profesional, terminar el bachillerato, ser policía, profesora, técnico de campo, enfermero, gerente, doctor, locutor, ingeniero, diseñador de modas, ser una persona mejor, de bien, tener familia, tener casa, salud; utilizan en su descripción sus gustos por la comida, los dulces, los chocolates, el deporte, las materias (asignaturas), el dibujo, la música; describen su manera de divertirse (el baile, el canto, la lectura); también describen aquello que les disgusta (los políticos, las personas calladas); se describen por la relación que tienen con sus padres, hermanos, familiares, por su deseo de apoyar a su familia, sacarla adelante, ayudar a los pobres (Alumnos de Chíchira, mayo de 2009).

Al describirse, los alumnos de Guayabales utilizan los siguientes aspectos: número de hermanos, características físicas, sus defectos físicos, sus cualidades: “Respetuoso, amable, sencillo, buena persona, colaborador, amigable, sincero, soñador/a, inteligente, responsable, solidario/a, cariñoso/a, ser normal, sin defectos mentales, servicial, alegre, compañerista”. Por los defectos: “Soy tímida, me pongo a decir cosas, soy malgeniada”. Porque quiere tener un futuro, estudiar y salir adelante, “ser alguien en la vida para ayudar a mis padres”. Una persona con sueños que quiere cumplir. Por el grado en que se encuentra estudiando en el colegio. Por ser capaz de cumplir lo que se propone (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Tomadas textualmente hay dos descripciones que llaman la atención:

Mi vida ha sido muy triste algunas veces y otras muy felices, porque estoy estudiando y soy capaz de cumplir mis metas y con muchas cualidades, como respetuosa, porque me sé comportar ante la gente. También soy disciplinada, llego puntual a las clases, cumplo con lo que me asignan y tengo valores como el amor, ya que lo puede todo, y la disciplina. Además sé dibujar, bordar, lavar, planchar y cocinar. En el tiempo libre, leo libros y ayudo a mi mamá. Sin embargo, tengo muy buenas actitudes ante la vida que son el que persevera alcanza, soy capaz de hacerlas y nadie influye en mí para hacerme cambiar las decisiones. Cuando termine mis estudios iré a la universidad y como casi no cuento con recursos económicos para lograr todo esto, sacaré un préstamo por el ICETEX para estudiar enfermería, mientras tanto iré averiguando por Internet o por libros para obtener algunos conocimientos que necesito, como colocar una inyección, saber qué se hace en los primeros auxilios y otras cosas más. Aunque tengo un poco de miedo para enfrentar todo esto, pero si logro vencerlo podré seguir con mis sueños de ayudar a mi familia. Aunque algunas veces he tenido fracasos en el estudio, he sabido superarlos, como cuando casi pierdo inglés el año pasado. De la misma manera, casi nunca se me han presentado obstáculos, porque el que quiere ser profesional lucha por lo que quiere, perseverando hasta alcanzarlo. Además, las oportunidades que tengo para hacer todo esto es el apoyo de mi mamá, mi tía Olga que me lleva para Pamplona para hacer algún curso y que tengo mucha capacidad para hacer las cosas. Por supuesto tengo muy buenos amigos que me dan ánimo para seguir, que son mi mamá que es muy emprendedora y luchadora, que nunca se deja vencer por los obstáculos; los profesores y otros que son Leidy, Ludy, Sandra y Gerson, con los demás también me la llevo ya que son muy chéveres. Por otra parte, me gusta hacer resumen de lo que veo o escucho y analizar, hacer cosas que se me vienen a la cabeza. Sabré que pude realizar todos mis sueños cuando termine mis estudios universitarios, ya que quiero tener una vida con tranquilidad, paz y haciendo lo que a mí me gusta. Finalmente, el colegio me ha servido mucho para ser una persona crítica y hallarle solución a los problemas que tengo y me han ayudado para obtener conocimientos para enfrentar la realidad y descubrir mis destrezas (Alumna del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Mi vida ha sido un poco triste, porque me mataron a mi papá y desde ahí para acá me ha tocado trabajar para estudiar. Me alegro porque tengo a mi mamá que me apoya en los estudios y en lo que quiero ser. Además, ella me ha enseñado actitudes como rechazar lo malo, cumplir con los deberes que se asignan. Soy una persona capaz de hacer las cosas y cumplir con mis metas. Me encuentro estudiando en el CERB, donde he aprendido a ser una persona de bien, a ser responsable, amable, ordenada, crítica, emprendedora y a comportarme ante la gente. Así he logrado tener amigos como Leidy, Sandra y Tilcia, que comparten momentos alegres, tristes y me brindan su amistad, por medio de ellas, mi mamá y las profesor(a)s, me han hecho ver que soy una persona capaz de cumplir con mis metas y con cualidades como cariñosa, honesta, responsable, bondadosa y disciplinada; también me dan ánimo. Por otra parte, en la casa la ayudo a mi mamá en los quehaceres, además, en los tiempos libres elaboro dibujos, ando en bicicleta, recojo fresa, lavo ropa, cocino y plancho. Además hago cosas que me imagino, por ejemplo: un dibujo o un muñeco de palo. Por otro lado, desde pequeña he querido ser policía y mi plan de acción para lograrlo es sacar el grado y luego hacer un préstamo al ICETEX para ir a una academia de policía, para adquirir los conocimientos que necesito para ser una profesional y servirle a mi país amado. Finalmente, hoy en el presente, he sido una persona de éxito, porque tengo un rendimiento académico excelente y he ganado el concurso de dibujo, además el colegio me ha servido para ser disciplinada, ser crítica y proyectar mi proyecto de vida, por lo tanto, para enfrentar la realidad y ayudarme a descubrir mis talentos (Alumna del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

En las siguientes cortas descripciones se puede ver que la alegría forma parte de su ser, cómo destacan sus aspectos personales como cualidades y defectos, al igual que sus metas:

Soy una persona alegre con ganas de cumplir mis sueños, con muchas expectativas, lo más importante para mí es estudiar, trabajar y salir adelante con éxito. Además de lo anterior, soy habladora, amigable, sonriente y me gusta conocer personas nuevas, ser emprendedora.

Yo soy una joven muy feliz, inteligente, además tengo cualidades como también defectos, pero no son un obstáculo para realizar mi sueño.

Una persona sencilla que piensa y argumenta.

Inteligente y un poco alocado.

Soy una persona alegre, súper divertida, malgeniada y echada para adelante, responsable, muy juiciosa y perezosa.

Yo soy una persona colaboradora, alegre, amable con cualidades y defectos.

Una persona que piensa y razona.

Soy una persona capaz de cumplir mis metas y propósitos.

Soy una persona amable, respetuosa, cariñosa, alegre, responsable, inteligente, muy tímida, un poco malgeniada, optimista.

Soy una persona emprendedora y que se esfuerza por salir adelante y para lograr las metas y sueños que me propongo.

Soy una persona amable, responsable, importante y colaboradora.

Una persona responsable, respetuosa, sincera consigo misma y con los demás, con diversas expectativas hacia el futuro.

Soy una persona alegre, respetuosa, echada para adelante, juiciosa, amable y muy inteligente, con cualidades y defectos.

Soy una chica sencilla, inteligente, responsable, cumplida, amistosa, y con muchos sueños y metas por cumplir.

Soy una persona alegre, conversadora, emprendedora, algunas veces me estreso con problemas pero los logro solucionar, me gusta mucho la música divertida.

Soy una persona alegre, me gusta mucho el trabajo, servir a la comunidad y a mi familia.

Soy un estudiante del Colegio Bábega, tengo 17 años y curso 11°. Vivo en la vereda La Rosa con mis padres y hermanos.

Soy una persona en la que pueden confiar ya que puedo ayudarles en cualquier cosa que me sea posible. También alguien que lo que se propone lo hace.

Yo soy una persona amable, responsable, cariñosa, tierna, humilde, sencilla, colaboradora, comprensiva e inteligente.

Soy una persona que razona, piensa y actúa, soy alegre, humilde, respetuosa, responsable, inteligente.

Soy una persona feliz, echada para adelante con deseos de superación con deseos de ser útil para la sociedad.

Yo soy una persona muy alegre, juiciosa, con cualidades y defectos y echada para adelante.

Yo soy de estatura mediana aproximadamente 1,76. Soy una persona muy amigable (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Howard Gardner (2005) manifiesta que siempre ha sido deseable educar a las personas para que sean tolerantes con quienes tienen algo diferente y quizá son distintos a ellos, y sostiene que la supervivencia del planeta puede depender del desarrollo de cinco mentes: *ser disciplinado, ser creativo, ser sintético, ser respetuoso y ser ético*. Para los niños, respeto significa no insultar, reconocen que quien no respeta es malo, que hay que respetar para ser respetado; respetar es no ser grosero ni respondón, estar de buen genio, ser amable, no decir groserías, y muchos reconocen que les han enseñado a ser respetuosos.

Para Gardner, en el futuro se tendrá gran estima a las personas que puedan ir más allá de la síntesis disciplinaria e interdisciplinaria para descubrir nuevos fenómenos, nuevos problemas, nuevas preguntas, y que puedan contribuir a su resolución.

Para los niños, ser creativo es tener distinta letra, dibujar, pintar, elaborar cuentos, hacer tareas del colegio; ser creativo significa construir cosas en la casa y en la escuela, asocian ser creativo con ser alegre, con inventar, imaginar, tener buenas ideas, hacer cosas bonitas.

Gardner (2005) señala que es necesario dominar las distintas formas principales de pensar que ha creado el ser humano: la ciencia, las matemáticas y la tecnología; el pensamiento histórico, artístico, filosófico. Ser disciplinado requerirá dominar diversas maneras de ampliar la propia formación durante toda la vida, de una manera regular y sistemática. Sin embargo, para los niños ser disciplinado significa ser limpio, ser obediente (porque los padres lo han disciplinado, porque “las personas que nos quieren nos corrigen”), cumplir un horario.

Para Gardner (2005) es imprescindible construir un mundo en el que nos guste vivir; personas honradas, consideradas y constructivas, dispuestas a sacrificar sus propios intereses a favor de las necesidades y los deseos de la comunidad.

Los niños demuestran integridad cuando afirman “soy ética en el colegio y en todas partes”; para los niños ser ético significa valorar los derechos de los demás; aplicar los valores; ser ético es sinónimo de amable, generoso, respetuoso; reconocen que todo niño tiene valores

muy importantes, es dialogar con los demás; tener buenos hábitos y presentación personal.

Ante la excesiva cantidad de información debemos ser capaces de resumir con precisión, sintetizar de forma productiva y lograr que nos sea útil (Gardner, 2005).

Para los niños, sintetizar significa hacer las cosas paso a paso y bien; resumir. Sintetizar es útil para la vida; para hacer las cosas más rápido; para ser práctico en la vida; para aprender muchas cosas. Para algunos sintetizar significa agrandar-adelgazar (sin embargo, a algunos no les gusta adelgazar las cosas); para otros es sinónimo de ser buen estudiante; hacer las cosas lentamente pero bien hechas.

Los criterios que utilizan los estudiantes de Guayabales para ser respetuosos son:

Si me respetan yo también respeto. Me la llevo bien con mis amigos. Hablando con buenas palabras y realizando buenos actos. Respetando las opiniones de los demás y a las personas. Demostrando afecto. Tengo buena actitud con las demás personas. Respeto a quienes están a mi lado. No uso malas palabras, ni gestos. Trato bien a las demás personas (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Ser creativo significa:

Hacer trabajos manuales. Practicar la imaginación. Tener buenas ideas. Crear sus propias cosas. Quienes no saben hacer dibujos, no se consideran creativos (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Ser disciplinado indica:

No pegarles a sus amigos o personas. Portarse bien y no fomentar el desorden donde esté. Tener buen comportamiento donde quiera que van: con sus maestros y fuera de la institución. Colaborar con las personas y hacer orden. No molestar a los demás. Hacer caso y actuar bien (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Ser ético significa:

Ser consciente de sus actos y tener buenas relaciones con las demás personas. Practicar valores y tenerlos en cuenta para la vida. Tener más valores que antivalores. Valorar a las personas. Hacer cosas buenas (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Para los estudiantes de Bábega, ser respetuoso es:

No faltarle a nadie al respeto. Aceptar a los demás como son, aceptar sus opiniones. Hablarle a la gente mayor con respeto. Comportarse bien con los alumnos y profesores. Llamar a las personas por su nombre y no irrespetar a nadie. No ser grosera con nadie y respetar las diferencias de los demás. Tratar a los demás por igual. Ser amable con las personas y no decir groserías. Llamar a las personas por su nombre y no ponerle apodos. Tratar bien a las personas que a diario comparten su amistad. Nunca meterse en las cosas de los demás. Demostrar interés cuando una persona está hablando. Respetar las opiniones de los demás. Saludar a las demás personas, aceptarlas como son, respetar sus opiniones (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Para los estudiantes de Bábega, ser creativo significa:

Hacer cosas que se me vengan a la cabeza, como cuentos, poemas y dibujos. No caer en la rutina, crear cosas nuevas. No me gusta hacer ningún tipo de actividades. Hacer algunas manualidades y dibujos para adornar mi casa. Soy una persona muy activa y me gusta crear y hacer uso de mi imaginación. Hacer cosas con materiales que ya no utilizo. Hacer algunos dibujos y decoraciones para el cuarto. Buscar las cosas que necesito cuando realizo trabajos para los demás (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Ser disciplinado se relaciona con:

Cumplir con lo que tengo que hacer. Llegar puntual al estudio y cumplir con los trabajos que me asignan y porque me comporto bien en el colegio. Comportarse. Ser responsable y honesta. Hacer las cosas a tiempo. No hacer desorden. Hacer caso (obedecer) respetando a los demás. Ser disciplinada, ser ordenada. Hacer deporte. Ser organizado y tener un vocabulario decente. Darle orden a las cosas que no están en su sitio. Buenos comportamientos. Cumplir lo que me imponen. Aceptar las órdenes de mis superiores. Ser responsable, ordenada, respetuosa y comprensiva. Saberse comportar. Tener buenas actitudes, modalidades ante los demás, mi responsabilidad y educación. Vivir siempre en orden (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Para los estudiantes de Bábega, ser ético está relacionado con:

Ser razonable y practicar muchos valores. Tener la libertad para elegir varias opciones mediante la voluntad y la razón.

Me lo han inculcado en la casa, y los practico porque me nace hacerlo. Actitudes de seguir adelante, pienso que mi vida la controlan mis papás demasiado. Tener muchos valores y los practico. Demostrar un buen comportamiento. Tener unos valores inculcados desde mi hogar donde me enseñaron a respetar y ser responsable conmigo misma y con los demás. Practicar los valores, en especial el respeto y la humildad. No sé si todo lo que hago sea ético o no. Respetar las diferencias que no me parecen de otro, buscándole a todo su lado bueno. Poner en práctica los valores y lo que es moral para mi vida. Aplicar los valores. Practicar valores. Practicar algunos valores como el respeto, la responsabilidad y la amistad (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Para los estudiantes de Bábega, sintetizar se relaciona con:

Leer. Resumir un tema partiendo de los componentes que lo conforman. Sintetizar textos. Leer algo y sacar las ideas principales. Hacer las cosas concretas. Dar argumentaciones de las lecturas. Resumir sobre algo haciendo textos. Hacer las cosas concretas. Analizar las cosas antes de actuar. Dialogar con mi madre, mis amigos y un discurso. Leer y sacar resúmenes para mi vida, argumentando. Leer, dando ideas y argumentando (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Respecto a las actitudes, sus motivaciones para actuar, aquello que orienta su acción hacia sus metas, los niños y niñas dicen que muchos consideran la vida como un regalo de Dios y que por ello hay que cuidarla. Se destacan en los niños y niñas las actitudes positivas hacia la vida, especialmente considerar la vida como un camino donde se presentan obstáculos que debemos enfrentar para buscar un mejor futuro y salir adelante. La vida es un reto, es una gran oportunidad que nos trae tristezas y alegría que hay que superar. Están siempre presentes las actitudes de compañerismo, alegría, perseverancia y responsabilidad. Para muchos niños y niñas la vida es hermosa y hay que disfrutarla porque vida sólo hay una (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

LOS MODELOS EDUCATIVOS RURALES Y EL APRENDER A HACER

Como se ha evidenciado, la evaluación que hace el Estado otorga más importancia al aprendizaje de competencias basadas en áreas de conocimiento, en asignaturas y trabajando alrededor de objetivos que propone el maestro, la institución educativa y el MEN, y poca

importancia se le da a los objetivos que propendan por la construcción de proyectos de vida, es decir, alrededor de objetivos que se propongan los alumnos.

El saber y el saber hacer no son procesos que se pueda analizar separadamente. El descubrimiento personal del conocimiento está ligado al conocimiento de uno mismo, a la visión que tenga del mundo, su forma de pensar, lo cual está ligado al hacer. Saber consiste en adquirir conocimientos a través del estudio, de la experiencia, de la reflexión, de la enseñanza. El saber no es suficiente, es necesario aprender a hacer y ello implica el desarrollo de habilidades y de competencias, pues saber hacer algo no significa que podamos hacerlo, sino que también estemos en capacidad de hacerlo. En otras palabras, existe una relación estrecha y definitiva entre saber, saber hacer y poder hacer (poner en marcha recursos para hacer una tarea en un contexto determinado). Por otra parte, desde la perspectiva de la productividad y la necesidad de generar recursos para satisfacer las necesidades básicas, no sólo es imprescindible la familia como la base de la organización productiva de las veredas sino también la interconexión permanente y continua entre saber-saber hacer-poder hacer.

Desde la mirada de la familia, la siguiente es la descripción de sus necesidades, su experiencia con los créditos, la situación del empleo y sus sueños.

Las familias de Guayabales producen cítricos, café, naranja, plátano, bovinos, lulo, tomate, maíz, yuca, verduras y frijol. Generalmente, el padre trabaja en agricultura y la madre ayuda en los oficios de la casa: hace pan, realiza oficios varios, trabaja con el apoyo de todos en la huerta y todo lo que producen es para el consumo familiar; no hacen intercambio con otras veredas. Algunas familias tienen tiendas, montallantas y pequeños negocios.

Las familias señalan necesidades más importantes en aspectos como: instrumentos (azadón, rastrillo, establo, alambre, picas, barretones, rastrillo, pala), insumos para siembra (semillas, abono), mano de obra, dinero (ayudas económicas) y préstamos (la mayoría de ellos no tiene experiencia crediticia).

En general, reconocen que no hay empleo, que se trabaja a día suelto, al jornal, y que el pago no es justo. El salario diario oscila entre 7.000 pesos diarios y un salario mínimo (450.000 pesos) que sólo alcanza para los gastos de la casa.

Las familias de Bábega viven del trabajo diario en el campo, fundamentalmente de la agricultura: hortaliza, frutales, fresa, papa, maíz, arveja, apio, frijol, tomate, verduras, remolacha, berenjena, durazno, curuba, repollo y habas. También se vive de la cría de especies menores.

La base de la producción la realiza el padre, quien sabe cultivar la tierra, arar, fumigar y cosechar los productos; por su parte, la madre sabe realizar labores domésticas, es ama de casa, sabe bordar, hacer manualidades, cocinar, lavar, planchar, hacer dulces, coser y tejer. En suma, el padre trabaja como agricultor y la mamá es ama de casa, pues sabe hacer los oficios domésticos de la casa; la familia vive de lo que se gana en las cosechas, es decir, del trabajo en la agricultura. En la familia, los tíos también son agricultores, aunque incluso desarrollan profesiones como mecánico, conductor, comerciante y quien vive del trabajo en el restaurante escolar.

Con respecto a la tenencia de la tierra, la gran mayoría de las familias son propietarias. La extensión de las tierras va de media hectárea hasta pequeñas propiedades de cinco hectáreas.

Las limitaciones de las familias para la producción se manifiestan en: carencia de tierra, semillas (como pepas de durazno), plántulas, químicos, venenos, abono, fungicidas, plaguicidas y herramientas (picas, azadones, fumigadoras, arados, garabatos, machetes, escardillos, bueyes, caballos, lazos, guadañas, motosierras); también manifiestan la falta de dinero, de recursos para invertir en la cosecha. Necesitan dinero para el arreglo de la cocina; demandan trabajo, materiales para la reparación de sus viviendas (que tenga todas las comodidades); requieren máquinas, materiales agrícolas y nuevas técnicas para producir.

En forma general, la familia campesina hace crédito a parientes. Algunos nunca han obtenido un crédito y otros lo han hecho a través de bancos. En la vereda no hay otras empresas, sólo existe una mina de carbón.

En contraste con lo anterior, el lenguaje de los niños y las niñas de los Centros Educativos Rurales de Chíchira, Guayabales y Bábega con relación al saber hacer permite extractar lo siguiente:

Leer, estudiar, manejar un computador, firmar, montar en "cicla", trabajar en ganadería, hacer deporte, cosas de la casa, bailar, actuar, hacer oficio, lavar la loza, barrer, jugar fútbol, colorear, memorizar, cuidar la naturaleza, hacer aseo, obedecer, respetar a las personas adultas, jugar metras, trabajar con la guadaña, sembrar verduras, hacer artesanías, estudiar y trabajar, compartir con mis compañeros, ayudar a mi familia, planchar, achicar, recoger cosecha, mecánica, dibujar, hacer cuentos, inventar, hacer orden, hacer tareas, cocinar, ciencias naturales, geografía, escribir, sustentar, interpretar, sé comportarme bien, soy respetuoso, sé vivir en compañía de otros, sé vivir con otros en la misma casa, en la misma

escuela, vivir en paz y concordia, compartir inquietudes (Estudiantes de Chíchira, junio de 2009).

Estudiar, hacer trabajos escolares, las tareas. Actividades de la casa. Ayudar en mi casa, oficios caseros como lavar, trapear, barrer, trabajar en el campo: cultivos y ganadería. Jugar fútbol, nadar. Respetar amigos, luchar, hacer toda clase de dibujos, manualidades. Tejer, dibujar, bailar (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Cocinar, dibujar, trabajar en el campo. Sentarme en el andén a hablar con mis amigos, ir a Internet, reírme, estudiar. Sé cocinar, oficios del hogar, sonreír, dar consejos. Estudiar, leer obras, cocinar, lavar ropa, ver animales y trabajar recogiendo fresa. Estudiar, jugar, hablar con mis amigas y asear mi entorno. Ayudarle a mi mamá y estudiar. Estudiar, leer, ayudar a mi mamá en las labores de la casa. Oficios de la casa. Cocinar, dibujar, tejer, bordar. Estudiar, trabajar y colaborar en mi casa. De todo un poquito. Estudiar, trabajar en la iglesia y ayudar en la casa. Algunos oficios de la casa. Mirar tv y salir a la calle. Cocinar, actuar, jugar. Estudiar, escuchar música, trabajar, manejar la PC. Estudiar y hacer algunos oficios de la casa. Estudiar, ayudo en la casa. Algunos oficios domésticos y del campo. Estudio, me gusta practicar deporte y les ayudo a mis padres en el hogar. Estudiar, ayudar a mis padres. Estudio y trabajo en el campo. Estudiar y colaborar a mi familia con las labores. Estudiar, cocinar, practicar un deporte y llevármela bien con todos los demás. Jugar fútbol. Trabajar en el campo y estudiar. Estudiar, trabajar y hacer deporte. Usualmente estudio y ayudo en las labores que mis padres me pongan a hacer. Sé hacer muchas cosas con el durazno y la fresa como también un poco con la leche. Cocinar y algunos trabajos de la agricultura. Sé realizar varias actividades (coser en máquina plana, etcétera). Sé cocinar y realizar los oficios de la casa y soy muy buena deportista en el basquetbol. Sé hacer yogurt, pan y también sé hacer todos los oficios de la casa. Cocinar, ser divertida, conducir un carro, bailar. Pintar, cocinar, estudiar. Cocinar y trabajar. Trabajar en la iglesia como sacristana. Cocinar, escribir cuentos, dibujar, leer, hacer cuentas, cantar, dramatizar, manipular alimentos y criar animales. Todo gracias a las capacidades que tengo. Trabajar en belleza y culinaria. Sé hacer bien todo lo que se refiere a mi aseo y a hacer mantecadas. Los oficios domésticos y algunos del campo. Coser en una máquina plana. Mis trabajos y otras

cosas. Manejar la PC, dibujar. Divertirme. Andar en bicicleta, lavar ropa, cocinar, manejar computador y estoy aprendiendo a manejar moto. Sé hacer algunos oficios domésticos y del campo. Todo lo que hago lo hago con el entusiasmo de hacerlo bien, pero como no somos perfectos algunas cosas salen mal. Los oficios de la casa, algunos deportes, bailar y otras cosas. Lo que más sé hacer bien es asistir al colegio ya que ninguna de las materias es mi debilidad, aunque unas no me gustan, hago esfuerzos y las supero. En este momento lo que sé realizar bien es hacer las labores de la casa y algunos aprendizajes que he adquirido en el colegio. Muchas cosas, como ayudarles a las demás personas, trabajar para comprar mis cosas personales. Los oficios domésticos, trabajar en el campo (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

LOS MODELOS EDUCATIVOS RURALES Y EL APRENDER A VIVIR JUNTOS

Desde la convivencia, el ser humano tiene dos tipos de necesidades muy importantes: la de una relación con otro ser, con la madre, el padre, el amigo; y la de pertenecer a una comunidad. Somos fundamentalmente seres sociales, animales grupales, de ello depende el bienestar y la felicidad, no podemos prescindir del apoyo, el reconocimiento y la compañía de los otros.

El grado de convivencia se relaciona con las cualidades que los niños y niñas ven en los otros y que se convierten en las razones para justificar la amistad:

La colaboración, estar siempre conmigo, dar consejos; ser respetuoso, inteligente, sencillo, divertido, amistoso, amable, noble, comprensivo, creativo, genial, alegre, responsable; ser una chica súper, porque es una chica muy loca, es valiente, es una chica grandiosa, es sociable (Alumnos de Chíchira, mayo de 2009).

Los alumnos de Guayabales valoran en los amigos y amigas:

Que sea responsable, colaborador, solidario, dinámico, respetuoso, admirable, “compañerista”, un poco perezosa pero así la quiero, cariñosa, amable, comprensiva, tolerante, amistosos, alegres, que me ayude, que sea buen estudiante, divertido, soñador, con quienes contar, que haya confianza, sencillez, que tenga muchos sueños. De los amigos se espera que sean inteligentes, que confíen, que entiendan, que ayuden, que se corrijan unos a otros. Las amigas se aceptan la una a la otra, se ayudan unas a otras, están en las buenas y en las malas.

Los amigos ayudan en la formación. Para algunas niñas la mamá es la mejor amiga, es cariñosa, es consejera, es sincera. Para los niños sus padres son sus amigos y confían en ellos. Los profesores también son amigos porque son buenos educadores (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Los alumnos de Bábega valoran en los amigos y amigas el ser sonrientes y divertidos:

Ser buena amiga es ser tierna, amable, pasiva, bonita, divertida. También es amiga porque es ocurrente, malgeniada, divertida. Se buscan amigos que sean sencillos, divertidos, cariñosos, tiernos, dulces, amables y sinceros. La profesora es amiga por ser buena consejera, es alegre y sonriente. Para otros, los amigos son aquellas personas que ayudan a solucionar problemas. Se es amigo por ser una joven humilde, echada para adelante y responsable en todo lo que hace. Para algunas niñas su madre es una de sus mejores amigas porque siempre las apoya en las buenas y en las malas, sin importar los obstáculos es bondadosa, cariñosa y responsable; es una persona alegre, amable, chévere, inteligente; es una mujer que comprende y entiende los problemas. La profesora es amiga ya que es una persona que siempre ha brindado amistad incondicional y siempre está dando buenos consejos; es una persona inteligente, amistosa; la profesora es chévere, alegre y “compañerista”. Los amigos son todas las personas que apoyan en las buenas y en las malas. Una amiga es una persona muy chévere que está cuando se necesita, apoya y guarda secretos; da consejos para mi vida. Para algunos, los mejores amigos son Dios y su familia porque Él no cuenta nada de lo que se le confía y no traiciona. Para otros, la mejor amiga es su hermana porque es alegre, inteligente y amistosa; escucha en momentos difíciles y tristes; ayudan en lo que pueden. Los hermanos son personas en las cuales se puede depositar secretos. Para otros, la madre de sus compañeros de clase es buena amiga, ejemplar y buena, alegre, colaboradora, inteligente, responsable. En cuestiones de amistad, muchos dicen ser amigos pero pocos cumplen. Hay muchos que se llevan bien pero reconocen que no son perfectos. De algunos amigos se destaca el ser alto, acuerpado y alegre. Algunos reconocen que los mejores amigos son los compañeros/as de grado con quienes se ha vivido momentos felices y también tristes. Cuando hay problemas con un amigo hay que buscar la reconciliación de cualquier forma, que no queden malos entendidos. Para algunas niñas

el novio es su mejor amigo porque ayuda a salir de los problemas, que comprende y escucha con amor; el novio está en las buenas y en las malas; los novios brindan apoyo incondicional en todo lo que se necesita (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Las familias de los niños y niñas de las escuelas rurales en donde se desarrollan modelos educativos rurales viven en veredas, corregimientos y municipios (vereda de Chíchira, vereda de Ulagá, vereda Alcaparral, vereda Guayabales y corregimiento de Bábega del municipio de Silos, en Norte de Santander, Colombia). Se trata de describir su concepto de educación, de escuela, de cómo conciben lo rural, cuáles son sus sistemas de producción, sus necesidades; si tienen tierra, si han solicitado préstamos, si han estado empleados, si se reconocen como pobres, sus sueños, etcétera. En otras palabras, se trata de describir cómo es la convivencia escolar y familiar.

Las condiciones de vida de las familias de los estudiantes de las instituciones educativas son precarias. Los ingresos familiares son bajos y no existen prestaciones de ley para los aparceros y jornaleros por día. Las veredas están en proceso de obtener la mayoría de los servicios públicos: los acueductos veredales y electrificación. Las vías en las veredas son un constante problema pues se encuentran en un estado de amplio deterioro.

A la vereda Chíchira se llega desde Pamplona recorriendo hasta el Kilómetro 6 de la carretera Central del Norte para luego seguir por una carretera destapada. Limita con las veredas Ulagá y Fontibón.

Las familias de la vereda de Chíchira piensan que la educación ha sido buena, porque le enseñan a uno lo que no sabe; es buena porque algunos niños han llegado a la universidad. Sin embargo, muchos niños sólo hacen la primaria y no acuden a la secundaria; faltan recursos económicos y los niños no tienen posibilidad de educarse; debería haber continuidad con la educación superior, becas, créditos; que en la escuela no hay todos los cursos; que la educación no es avanzada.

De la escuela recuerdan que el estudio era agradable, que había pocos alumnos, que hacían mucho deporte, que en la escuela les enseñaron a valorarse como personas y salir adelante en la vida, a defenderse en la vida; a formarse como buenas personas. Recuerdan que había que caminar mucho para llegar; que los profesores eran buenos.

En general, los padres en Chíchira hicieron la primaria y aprendieron a leer, a escribir y las operaciones básicas con una disciplina muy dura pero que se aprendía bastante; en fin, que la educación era muy estricta. Recuerdan muchos momentos felices que compartían con sus compañeros, con los amigos.

Las familias chichirenses reconocen que son pobres por falta de recursos, que es necesaria la carretera; que se gana muy poco, que no hay dinero, no hay empleo; hay problemas con la vivienda; que hay problemas de drogas y alcohol. También señalan dentro de los problemas los conflictos entre vecinos; hay desunión y peleas familiares. Piensan que la gente se muere de cáncer, de infarto, de desnutrición, de vejez. En general, piensan que hay bienestar porque hay progreso, porque hay buen trato, pero que las condiciones de vida son regulares.

Las familias de Guayabales sueñan con tener una microempresa, tener una pensión, mejores servicios, trabajar en oficinas, trabajar en fincas que paguen bien para poder sostener a la familia, que haya empresas, que sus hijos aprendan y lleguen a ser alguien importante en la vida, trabajar en lo que sea y que alcance para lo que se necesita. Sin embargo, hay quienes no les gustaría cambiar nada; están satisfechos con lo que tienen.

Los padres de familia en Guayabales piensan que lo rural es el campo, el cultivo de la tierra, y lo urbano es la ciudad, el pueblo; que lo rural está asociado con ganado, respirar aire puro; están convencidos de que vivir en el campo es ser libre de algunas cosas que hay en la ciudad.

Ser campesino significa cultivar el campo, trabajar en el campo y quererlo, trabajar la tierra; el campesino es una persona honrada y de principios, ser campesino significa pertenecer al campo y a sus labores.

Muchos pobladores de la vereda se han ido porque esta no ofrece empleos permanentes. Se fueron y no volvieron porque consiguieron trabajo; se fueron, construyeron un hogar y se quedaron; se fueron a Cúcuta y Venezuela buscando nuevos horizontes.

Bábega es un corregimiento del municipio de Silos, Norte de Santander, y está localizado a 123 km de Cúcuta, con una temperatura media de 14 °C. Silos fue fundado en 1531. La principal actividad económica es la agricultura, especialmente el cultivo de papa y, actualmente, el durazno. Posee minas de mármol, carbón y cal.

El concepto de lo rural y urbano de los padres de familia del Centro Educativo Rural de Bábega es que lo rural es el campo y lo urbano es la ciudad; lo urbano es el municipio y lo rural se refiere a lugares como veredas o pequeños caseríos; también establecen diferencias por el lugar donde se vive: lo rural es vivir en el campo y lo urbano es vivir en el pueblo; lo rural significa que todo viene del campo y del pueblo; lo urbano se refiere a grandes poblaciones con mucha infraestructura; lo urbano es para la comercialización; lo urbano es el pueblo; vivir en el pueblo; lo rural significa todo lo que pertenece al campo, lo rural está relacionado con la práctica de la agricultura y la ganadería.

Ser campesino en Bábega significa habitar el campo; campesino es quien labora la tierra; es ser una persona humilde, trabajadora; es ser

criado en el campo; ser campesino es nacer y trabajar en el campo; el campesino labra la tierra; campesino significa pertenecer al campo, que siempre vive en él y lo trabaja con amor y esfuerzo para salir adelante; ser campesino es ser la persona de quien depende la mayor parte del éxito del país en lo económico; ser campesina significa vivir y trabajar en el campo y sostenerse con lo que se obtiene del campo; ser campesino significa trabajar con amor y esfuerzo para salir adelante; la palabra campesino define a personas que laboran en los sectores rurales de Colombia. Muchos se consideran con ancestros, amigos y familiares campesinos. Ser campesino es vivir y trabajar en el campo con amor y alegría, cultivar la tierra y producir productos con calidad. Ser campesino es una persona honrada, honesta que trabaja para beneficiar a la comunidad.

Muchos campesinos han abandonado su tierra, unos se quedan, otros regresan; algunos se fueron por la violencia, por culpa de los grupos armados; se van porque la vida en el campo es muy dura; otros parten porque quieren una mejor vida, se van y se amañan; su destino es Venezuela y ciudades como Cúcuta y Bucaramanga; se fueron porque en el campo los ingresos son bajos; se fueron a trabajar a la ciudad buscando un mejor bienestar porque querían salir adelante y progresar. A algunos les fue bien, a otros mal y regresaron; unos se fueron buscando un mejor futuro y les ha ido bien porque tienen un buen trabajo. Otros se fueron por falta de empleo y buscando nuevos horizontes, no volvieron por orgullo o por pena. Se fueron porque creyeron que en la ciudad había mejor oportunidad y les fue mal porque volvieron pelados (pobres) y en la ruina.

Los padres de familia de Bábega recuerdan de la escuela la formación moral que les brindaron, que aprendieron a estudiar, a tratar bien a la comunidad. Algunos recuerdan los castigos sufridos. Otros, que la escuela estaba metida en el pueblo. Recuerdan que era importante, pues los preparaban para el futuro. También que el estudio era más rígido, que los profesores enseñaban mucho de historia; muchos recuerdan a los compañeros, a los profesores; la recuerdan, con gran cariño y añoranza, a la “profe” que les enseñó a leer y escribir; recuerdan que los profesores eran muy exigentes y estrictos, que les enseñaron a respetar y ser alguien de bien; recuerdan que había que caminar hasta tres horas para llegar a la escuela; que aprendieron la historia del país y muchas cosas básicas de las distintas materias; recuerdan que estudiaron hasta 5° porque no había oportunidad para hacer el bachillerato; que la escuela era pequeña, otros no recuerdan nada. En forma general, recuerdan que aprendieron a leer y escribir, a restar, a sumar, a dibujar, a multiplicar y a dividir. Piensan que la educación de antes era muy diferente a la de hoy, antes sólo se podía estudiar hasta 3° grado. Hoy sus hijos han llegado hasta el 9° grado.

De la educación de hoy unos piensan que es buena porque ya cuentan con la educación media y porque sus hijos aprenden muchas cosas; otros piensan que es mala; que faltan recursos (computador, salones, sitios de recreación), más acceso a la escuela para sus niños; que faltan buenos profesores, aulas, mayor apoyo por parte de los gobiernos; que existen dificultades con el transporte; que hacen falta escuelas completas con sus respectivos profesores.

Con respecto a su condición de pobreza, las familias de Bábega reconocen, en su mayoría, que son pobres pero no como para pedir limosna; otros tienen lo necesario; unos se consideran pobres porque no tienen propiedades ni comodidades; otros no se consideran pobres porque cuentan con los recursos necesarios para vivir; no son pobres aunque a veces les falten cosas; otros se ubican en lo regular (ni muy rica ni muy pobre, aunque faltan recursos). Algunos no se reconocen como pobres pero sí que les faltan recursos; otros manifiestan ser pobres porque no cuenta con recursos suficientes. Algunos se consideran de clase media.

Las familias de Bábega, por lo general, no tienen acceso a un empleo. La única fuente laboral es la agricultura (cultivos de durazno y fresa), donde se paga por el mecanismo del jornal por el cual reciben unos 15 mil pesos diarios (que no consideran justo, que “no arrisca p’al diario”, que sólo alcanza para los gastos de la casa, o tan sólo para la comida).

Algunos miembros de la familia (mujeres) han trabajado como empleadas de servicio y es muy variado el pago que reciben (350 mil, 200 mil, 100 mil, 50 mil pesos al mes; 40 mil pesos mensuales; 25 mil pesos semanales). La forma principal de empleo es la agricultura, debido a que no hay industrias, no hay empresas; sin embargo, también laboral como conductores, caletas, jornaleros, amas de casa, modistas y peluqueros; muchos consideran que le pagan bien y son cumplidos a la hora del pago.

La única empresa (durazno) es la que tienen los estudiantes de grados 10° y 11° del programa de Educación Media Rural (MEMA) y que hasta ahora está en proceso de formación. Reconocen que sólo hubo empresas en el pasado, pero esto se acabó porque la gente no sabe trabajar en equipo, por la desunión.

Las familias de Bábega manifiestan que los principales problemas de la vereda son la pobreza y el maltrato infantil, la carencia de minidistritos de riego, la mala disposición de las aguas negras y las basuras, el costo de los insumos agrícolas, el bajo precio de los productos agrícolas, el mal estado de las vías carretables y los puentes; la falta de agua potable; la contaminación del agua y los suelos –muchos agricultores botan a la quebrada los productos dañados debido a la falta de conciencia–. No hay empleo y es importante la carencia de recursos para mejoramiento de vivienda.

En cuanto a problemas con la salud señalan las diarreas, la tensión arterial, el cáncer. Respecto de la convivencia señalan problemas entre algunas familias como peleas, por la falta de diálogo, la desunión, el chisme, la envidia, el egoísmo.

Son conscientes de los problemas que tiene la escuela por la falta de cocina, necesitan acceder a la parabólica, a la Internet.

Las familias de los niños que estudian en el colegio piensan que hay bienestar porque tienen “el pan de cada día”, “viven en paz” y “viven bien con lo que tienen”. Otros piensan que no hay bienestar ya que algunas familias a veces pasan necesidades y no tienen suficientes recursos para ofrecerles educación a los hijos. Faltan muchas cosas, especialmente vivienda y trabajo, por tanto la familia no tiene tranquilidad.

En general, los productores no hacen intercambio de productos con las veredas vecinas porque sencillamente ellos producen lo mismo. Se comercializa directamente con las ciudades (Pamplona, Cúcuta y Bucaramanga).

Los sueños y expectativas de las familias de Bábeca se refieren a tener mejor precio en los productos que cosechan, dar mejor educación a los hijos, mejorar la alimentación y la educación, trabajar en el campo para que este no se acabe, trabajar en algo pero que sea favorable: trabajar en un restaurante, en una empresa como administradores, en agronomía.

Las familias de Bábeca desean estar unidos a la comunidad, trabajar en una empresa en donde cuenten con buenas condiciones como seguro médico, en donde se pueda ganar el mínimo; también desean trabajar en oficinas, como trabajadores públicos, que sus hijos trabajen en medicina, como profesora, como policía. Las familias de Bábeca sueñan con montar una despulpadora.

LOS MODELOS EDUCATIVOS RURALES Y EL APRENDER A APRENDER

Una de las tareas más importantes de los modelos educativos consiste en fortalecer los procesos que conlleven aprender a comprender y transformar el mundo que rodea al estudiante, a desarrollar competencias para la vida.

Quien aprende a aprender tiene que asumir que este proceso implica dificultades, es decir, que el aprender a aprender está centrado precisamente en la idea de problematizar la realidad, de buscar aquello que en la vida cotidiana desafía la razón y el entendimiento y, por consiguiente, obliga a poner en función la habilidad o capacidad de construir respuestas y alternativas y que esto es un proceso permanente, continuo, nunca exento de dificultades.

Aprender a aprender supone desarrollar una mente que permita enfrentar el hecho de que aquello que es necesario aprender para la vida

no se aprende sólo en la escuela, que en la vida no necesariamente se va a contar con alguien que enseñe, que lo aprendido en la escuela no es suficiente, que es necesario seguir aprendiendo durante toda la vida, entonces, hay que desarrollar procesos que le permitan enfrentar solo tal situación, es decir, aprender a aprender implica una permanente y continua disposición de la condición humana para enfrentar obstáculos, no eludirlos, y con base en ellos generar interrogantes y asumir la consiguiente tarea de construir posibles respuestas a dichas preguntas.

En la escuela, los niños y niñas han aprendido:

Los conocimientos básicos. A valorar las amistades que he conseguido en ella. A enfrentarme a los problemas y a superar mis obstáculos. A actuar en las cosas que se me presentan. A ser más responsable y cumplir con lo que me asignan. A ser una persona emprendedora en lo que me proyecto, a ser razonable en las decisiones que tome, a ser responsable y a luchar por mis metas y por el bienestar de mi comunidad. A ser una persona respetuosa, a tratar bien a los demás. A leer y escribir. Muchas cosas como leer, escribir, expresarme, a ver las cosas de diferente manera. A ser educada, colaboradora, amable y “compañerista”; también he aprendido a crecer en la comunidad. A escribir, leer y a ser persona de bien. A ser una persona responsable y entender que el estudio es la mejor forma para salir adelante. Conocimientos y cosas nuevas que me han servido de mucha ayuda porque soy responsable, inteligente y emprendedora. Sobre el amor a la vida, al estudio, y sobre todo las ganas de luchar por lo que se quiere, a ser emprendedora y a saber lo que hoy sé. Valores éticos, y he adquirido muchos conocimientos los cuales sirven para mi vida. A no quedarme callado; opinar respetando la opinión de los demás. He aprendido muchas cosas. Yo quisiera seguir estudiando. He aprendido muchos conocimientos pero el principal es aprender a luchar por lo que quiero. A tener un mejor conocimiento de las cosas, a pensar, actuar debidamente y a prepararme para el futuro. Desde el inglés, las matemáticas y el lenguaje, que en sí es lo que más se necesita para la vida cotidiana. Algunos conocimientos en manipulación de alimentos, elaboración de proyectos, buen comportamiento y adquirir nuevos conocimientos. La educación, a leer, escribir, a valorar a los demás por lo que son. A ser una persona responsable, respetuosa y emprendedora (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

En la Escuela de Guayabales han aprendido:

A leer y escribir. El colegio me enseña valores y me educa. A relacionarme con los demás. A ser una persona buena, formada en valores; responsable, respetuosa, amistosa. A ser mejor persona y a mejorar mi vida. A respetar a los mayores. A ser atento. A ser una persona de bien. A ser alguien en la vida (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Con respecto a sus planes al salir de la escuela, los estudiantes tienen claro en su proyecto de vida que se dedicarán a trabajar o a continuar sus estudios superiores, en la universidad o en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje, en Colombia). Se trata de practicar lo que se aprendió y estudiar. Para los estudiantes es importante conseguir “un trabajo estable” y “lograr sus metas”. Muchos manifiestan que tratarán de estudiar algo que les guste, para después trabajar o lograr aquello que “anhelan”. Para algunos estudiantes es importante trabajar para darse “su propio estudio y ayudar a su familia”. Estudiar les permitirá conseguir un trabajo y así ayudar a su familia. Es importante estudiar para realizar sus sueños y crear sus propias oportunidades. Algunos piensan prestar el servicio militar (Alumnos de Chíchira, Guayabales y Bábega, octubre de 2009).

- Qué han aprendido en el modelo Escuela Nueva.

La descripción sobre la escuela se hace alrededor de lo que han aprendido en Escuela Nueva (EN) y para qué le han servido estos aprendizajes al salir de la escuela. Se aprenden valores y se ponen en práctica: ser amigable, compartir, comportarse, respetar, ser una persona recta, ser buen estudiante, responsable, ser buen compañero, no ser grosero, ser educado, ser mejor persona, convivir, ser servicial.

En EN inician la primaria (1° a 5° grado) donde se aprende a leer, escribir, matemáticas, informática, español, sociales, naturales, a manejar el computador, a trabajar con las guías, a estudiar, artística, religión, a manejar los módulos; nuevas formas de trabajar en clase con guías, a valorar a las personas, a conocer el campo, a conocer la vida, se aprenden diversas formas de aprender, nuevos métodos y formas de estudio; con las guías se aprende a través de lecturas, a trabajar en grupo donde un profesor puede trabajar con varios grupos a la vez; el estudiante trabaja a su propio ritmo.

El paso por EN le permite pensar en una carrera profesional, ir a la universidad, estudiar en el SENA; en tener una agropecuaria, una carnicería, trabajar para ganarse la vida; les permite seguir estudiando para conseguir sus sueños, sus metas, trabajar para ayudar a su familia, seguir estudiando para servirle a la patria, ser una persona mejor, progresar, ser útil en la vida, proyectarse al futuro, valorar la familia, valorar

la naturaleza, tener conocimientos en la vida diaria. En EN se aprende a defenderse en la vida, a ser inteligente, a ser alguien en la vida.

También aprenden a valorarse, respetarse como personas; aprenden cosas materiales y espirituales; aprenden los primeros conocimientos para la secundaria; a saber cómo y quién se va “a ser cuando grande”. En EN obtienen los primeros conocimientos para ser emprendedores (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Los egresados de EN de Bábega señalan:

EN es una modalidad educativa para los niños del sector rural, en ella han aprendido muchas cosas como leer, escribir, valorarme a mí y a los demás. EN es una modalidad educativa para los alumnos de la parte rural, para que los niños del campo puedan recibir sus estudios de primaria y sean personas razonables. En EN han aprendido a leer, a ser responsables, a ser emprendedores. EN es una innovación de educación básica primaria que impacta en los niños y las niñas y da respuesta a las necesidades educativas, trabajo en grupo y pensamiento crítico; EN desarrolla valores. EN es una innovación que les da a los niños nuevas formas de aprender. Es un programa estudiantil para los niños del campo. Han aprendido a leer y a escribir. En EN se inicia su educación, en donde se aprenden valores y conocimientos; estos conocimientos han servido para la vida. Mediante EN han aprendido a aprovechar aquello que la región ofrece. En EN se aprenden métodos de aprendizaje basados en libros adquiridos por algunas entidades. En EN han aprendido muchas cosas para la vida, para tener más conocimientos sobre el mundo y a familiarizarse con las demás personas. En EN han aprendido a aprender por ellos mismos, con sus inquietudes, han aprendido a pensar y a ver la realidad de las cosas. En EN han aprendido a tener una mejor visión hacia el futuro para poder progresar (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

- Qué han aprendido en el modelo de Postprimaria Rural.

El modelo educativo de Postprimaria Rural (PR) es visto por los niños y niñas como el ciclo que sigue a la primaria, es decir, los grados 6° a 9°; tienen en claro que es la secundaria para el campo, para lo rural. Los alumnos de Guayabales han aprendido a valorarse como personas. Aprendieron a mejorar sus vidas, a tener proyecto de vida. Aprenden a “formarse como una persona de bien” (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Según los estudiantes, los jóvenes del campo cuando terminan la PR pueden continuar estudios en otras instituciones. Gracias a la PR han aprendido a ser responsables, comportarse como personas, tener disciplina, trabajar en grupo, realizar composiciones; les ha servido para saber lo que quieren ser en el futuro. En la PR han aprendido valores como a ser honesta, disciplinada y luchar por lo que se proponen.

Según los estudiantes, la PR busca “garantizar una educación de calidad consecuente, dialogante con la vida cotidiana del sector rural”; la PR les ha permitido realizar su proyecto de vida y a “luchar por él con una mentalidad emprendedora”. Además, les ha permitido ser “personas críticas de lo que se les presenta en la vida”. La PR ha servido para “ver las cosas de otra manera y para superarse personalmente”.

Los estudiantes reconocen que la PR es una innovación educativa recomendable en el área rural que asegura una efectiva correspondencia entre educación, realidad social y las necesidades del medio. Con la PR han aprendido a “defenderse y valorar las cosas que sus padres, la familia y los amigos les dan”. En la PR han aprendido muchas cosas que sirven para la vida diaria; a ser responsables y a trabajar en grupo para adquirir nuevos conocimientos. La PR les ha enseñado a “saber más del mundo que nos rodea y la forma cómo viven en otras partes”; les ha permitido “construir nuevas formas de vida” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

- Qué han aprendido en el modelo de Educación Media Rural.

El modelo educativo de Educación Media Académica Rural (MEMA), propuesto por la Universidad de Pamplona y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, es visto por los estudiantes como un modelo que les ha permitido “saber y obtener conocimientos desde su entorno dependiendo de la problemática”; “ver el mundo desde otros puntos de vista”. El MEMA es un “método de estudio para el campo”, “para saber sobre el campo y ponerlo en práctica”. En el MEMA “se aprende a pensar y después actuar”. El modelo les ha enseñado a expresarse; busca garantizarles una “educación de calidad, dialogante con la vida cotidiana de nosotros”. El MEMA es un modelo de aprendizaje, el cual “enseña a los alumnos y ayuda a solucionar sus inquietudes obteniendo una mentalidad crítica y superativa”. La educación media es una experiencia de aprendizaje para los jóvenes rurales: han aprendido a trabajar en equipo, a tener una mentalidad crítica acerca de todo lo que los rodea y a ser emprendedores para el mejoramiento de las condiciones individuales y colectivas. En el MEMA aprenden a formular proyectos y a ser emprendedores. Destacan la importancia de enfrentar problemas mediante el trabajo en grupo, lo cual les ha servido para guiar sus vidas. En el MEMA se trabaja con una metodología de *aprendizajes*

productivos. Los estudiantes reconocen que “son capaces de incorporar, producir conocimientos, de recontextualizarlos, de aplicarlos”. La educación media “me ha servido de muchas maneras porque he aprendido a desarrollar mi pensamiento crítico y para educarme laboralmente y personalmente”. Los estudiantes reconocen que la educación media rural es la continuación de Postprimaria Rural, han aprendido a “construir su proyecto de vida, para cumplir sus metas en el futuro” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

- Las dificultades en sus aprendizajes.

Manifiestan dificultades en actividades de su vida casera como ordeñar, trabajar en agricultura, manejar, lavar, realizar trabajos pesados, cocinar, hacer oficio; en su vida escolar es común que expresen tener problemas con la letra (se cometen “muchos errores”), hacer dibujos, arquero, leer, cumplir con algunos valores, con la geografía, con las matemáticas, danzar, buscar cosas, ser amigable. Algunos manifiestan dificultades para aprender a decir la verdad, a perdonar, a ser inteligente, a ser juicioso, a ser respetuoso con “quienes me ofenden”, a no pelear, a comprender a las personas. También manifiestan que tienen dificultades en hacer aquello que no les gusta como cocinar, tener enemigos, tener miedo al hacer trabajos pesados; tener temor a cortarse, a quemarse o machucarse; hablar en público (Alumnos de Chíchira, mayo de 2009).

También tienen dificultades para estar de buen humor, ser mejor estudiante, ser buena hermana. Los niños tienen dificultades para hacer sus tareas escolares y los oficios de la casa. Es difícil ser una persona creativa, hablar en público, estudiar, ser tolerante (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

En otra escuela hay dificultades con aprender a bailar, a manejar el carro. Se les dificulta ser pacientes; no poder lograr los sueños. También existe temor de hablar en público. Para otros es difícil ser una persona de buen genio; estar de buen ánimo; manifiestan dificultad para hacer cosas que no les gusta, como madrugar. Para algunos es difícil dibujar y hacer la letra bonita. Hay niñas a quienes se les dificulta conversar con la gente, bailar, cantar. En algunos niños se despierta temor de no poder lograr todo lo que se proponen. Hay temor de aprender asignaturas como el inglés y las matemáticas. Para otros, hay dificultad para ser una persona totalmente abierta a los demás. En general, hay dificultad para realizar labores en el hogar y trabajar en el campo. Algunos reconocen dificultades por ser agresivo, ser tranquilo, ser perezoso, por tratar de ser lo que no se es. Otros reconocen que por ser “un poco enamorados” a veces descuidan sus estudios; otros reconocen tener dificultades por no “poner entusiasmo”. Una dificultad se relaciona con el

cumplimiento a tiempo de las tareas. Algunos manifiestan tener dificultades en hacer cosas que “no entienden”, ni pueden practicar (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábea, octubre de 2009).

En cuanto a la convivencia con otros, señalan la enemistad que causa una traición; otros simplemente tienen problemas por “no caerse bien”. Para algunos, el origen de las dificultades es el “ser orgulloso”, “egoísta”, “grosero”, “irresponsable”, “indisciplinado”, “irrespetuoso”. Los niños no se llevan bien con las “pelionas”, las hipócritas, y aquellas que no demuestran buena amistad (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

En otra escuela no se llevan bien con “las hipócritas”, “las vanidosas”, “los cansones”, “los repelentes”, “las envidiosas”, “las groseras”, “las altaneras”, “las molestosas”, “los chocantes”, “los odiosos”, “las que se creen que son las únicas en el mundo” (Alumnos de Chíchira, mayo de 2009).

Los alumnos de Bábea señalan distintos problemas: “Con mi hermana porque solamente quiere las cosas para ella sola y es muy envidiosa y ‘peliamos’ demasiado”; “con las personas que contradicen las cosas, desilusionan, que son imponentes”. Otros simplemente tienen problemas con “los que no se la llevan bien conmigo”. Para algunos tienen dificultades “con gente que no merece lo que tiene”; con aquellos que “quieren sobrepasarse” y “acuden a la agresión”. Hay niños que manifiestan tener problemas con quienes discriminan a otros; “No me llevo bien con algunas personas que están con uno y después dicen cosas malas”. “No me la llevo bien con las personas hipócritas porque ellas te dicen una cosa por delante y otra por detrás” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábea, octubre de 2009).

LOS MODELOS EDUCATIVOS RURALES Y EL PROYECTO DE VIDA

En conclusión, podríamos afirmar que para cumplir con el conjunto de las misiones que le son propias, la educación rural debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento.

El aprender a aprender puede considerarse medio y finalidad de la vida humana. Aprender a aprender tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Como instrumento, este aprendizaje debe ser el medio para comprender el mundo de la vida. Como fin, debe descubrir las posibilidades que brinda el conocer a lo largo de la vida (UNESCO, 1997: 37).

Inseparable de este saber está el “aprender a hacer” como pilar que capacita al individuo para poder influir sobre su entorno. Además

de “el saber” y el “saber hacer” en los que está interesado el Estado colombiano, hemos visto qué saberes han construido los niños y niñas que han estudiado en los modelos educativos rurales y qué dificultades tienen en este aspecto.

Aprender a ser es el pilar que hace referencia a la formación de personalidades propias que doten a los sujetos de las condiciones necesarias para tomar sus propias decisiones, de hacer sus propios juicios, de asumir responsabilidades consigo mismos y con otros, lo cual implica aprender a convivir. Hemos visto, asimismo, quiénes son los niños y las niñas que se están formando en los modelos educativos rurales mediante cómo describen su ser, qué es ser disciplinado, respetuoso, sintético, creativo y ético (las mentes del futuro de Gardner), y las dificultades en el ser.

Aprender a vivir juntos hace relación con la comprensión del otro y con la percepción de las formas de interdependencia, para lo cual es necesario aprender a trabajar en equipo hacia el logro de objetivos de beneficio común; significa también aprender a participar y cooperar con los demás en todas las actividades. Hemos visto a través de la amistad cuáles son las cualidades que los niños y las niñas ven en sus amigos y amigas, así como las razones por las cuales no se llevan bien.

Se trata entonces del carácter prioritario que tiene la creación de una escuela que piense en la formación de la población rural, a través de una educación de calidad y hacia un modelo de vida nuevo en el campo, como solución, no sólo para los y las jóvenes del sector rural, sino para el país en su conjunto. Una escuela como organización comunitaria, surgida del mundo rural, que sea capaz de proponer y formar para nuevos horizontes de vida.

Frente a este desafío y en el marco prospectivo del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*, se señala cómo el último cuarto de siglo ha estado enmarcado por notables descubrimientos científicos, desarrollos informáticos, avances en las telecomunicaciones; en general, los adelantos tecnológicos que han marcado el desarrollo económico y social de muchos países, a tal punto que el nivel de vida de cada país depende del grado de generación y de adaptación de estos cambios. Sin embargo, el creciente desencanto de muchos países y comunidades con relación a la idea de progreso, de desarrollo, de sus beneficios y perjuicios, el aumento del desempleo, las crecientes desigualdades, el deterioro del medio ambiente, las violaciones a los derechos humanos, las guerras, la imposición de la democracia, entre otras, generan procesos de reflexión especialmente sobre el papel que debe cumplir la educación en un mundo globalizado (Delors, 1996).

La idea de aprender a vivir en un mundo rural agobiado por la pobreza está relacionada con la pregunta: ¿cómo las competencias que

desarrollan los modelos educativos contribuyen a salir de la pobreza? La respuesta podría estar en el desarrollo de competencias para la vida.

John Dewey planteó la idea de la educación como necesidad de vida. La vida está relacionada con costumbres, creencias, victorias, derrotas, instituciones, ocupaciones; la vida es una lucha por continuar siendo; es un proceso de autorrenovación (Dewey, 1963: 28). En este proceso, la formación se da mediante la comunicación. Se trata de compartir la experiencia hasta que esta se convierta en una posesión común.

El principio vital consiste en reconocer el valor de la vida del educando y promover, desde la educación, el estímulo a su cuidado y su desarrollo. Al respecto se han establecido los siguientes principios:

- La vida es la gran cosa, después de todo. La vida del niño, a su tiempo y a su medida; por ello, todo lo demás son medios, instrumentos, destinados a acrecentarla. Por supuesto que el crecimiento es la característica de la vida, la educación es lo mismo que el crecimiento; no tiene un fin más allá de la misma (Dewey citado en Villalpando, 1998: 9).
- La educación se refiere a la vida, educación para lograr mejorar el nivel de vida. Para una mirada penetrante, la educación no aparece como algo fuera de la vida, aplicada como un instrumento, digamos, como una palanca con la cual empujar o levantar la vida; no, la educación está dentro de la vida, en tanto la vida tenga valor. La educación es un proceso de la vida, que rehace la vida. Es la reconstrucción continua de la vida, en niveles cada vez más elevados, más ricos (Kilpatrick citado en Villalpando, 1998: 9).
- El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino del hombre es, ante todo, el de vivir (Decroly citado en Villalpando, 1998: 9).
- El educador, inspirándose en un profundo culto a la vida, debería respetar, observando con hondo interés humano, el desenvolvimiento de la vida del educando (Montessori citado en Villalpando, 1998: 9).

Los pioneros de las escuelas nuevas plantearon estos principios de vitalidad atendiendo a miradas como: la educación es lo mismo que el crecimiento, la educación se refiere a la vida y la educación rehace la vida. Por consiguiente, se requiere de un nuevo tipo de diálogo y de relación entre la escuela y el mundo real, si se desea que la globalización y los procesos que le son inherentes no se conviertan en el fin de la historia para las comunidades educativas. Sin embargo, para que

tal encuentro se realice en condiciones distintas, es decir, basado en el respeto y el reconocimiento, la institución educativa debe, en primer lugar, despojarse de su lastre colonizador y uniformizante, y asumir el hecho de que como instrumento social debe generar, a partir de su reconceptualización, una serie de condiciones que le permitan al mundo escolar encontrar en ella el lugar y el tiempo donde la memoria, la experiencia, la tradición, en fin, la vida y la cultura, dialoguen, persistan, se enriquezcan y generen nuevas expectativas y visiones, dado que el centro de las reflexiones no viene a ser nada distinto de las condiciones de vida y desarrollo de la comunidad educativa.

En su política educativa actual, Colombia ha incluido la formación de competencias en los estudiantes como uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación. Se requiere de un “enfoque que dé paso a una educación más integradora, que articule la teoría y la práctica, y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana” (MEN, 2008).

Un elemento que permite iniciar este proceso de reconceptualización es el trabajo con proyectos pedagógicos. El trabajo por proyectos se consolidó en Colombia cuando la ley general de educación en 1994 ordenó a todas las instituciones educativas elaborar un Proyecto Educativo Institucional (Artículo 73 de la Ley 115) y también se abrieron paso los proyectos pedagógicos productivos (PPP). El programa Postprimaria Rural, a partir de 1996, fue pionero en su diseño y desarrollo. Ahora se trata de establecer el diálogo entre PPP y proyectos de vida. Entre el mundo escolar y el mundo de la vida. Entre el mundo del saber (escolar) y el mundo de la vida (cotidiana). ¿Es el puente entre PPP y Proyectos de Vida (PV) la formación de competencias para la vida?

La existencia de un ser humano se potencia a través de sus realizaciones, de sus proyectos. Estos se piensan y realizan en torno a ideales de ser y de trabajo (hacer). Una condición para que el ser humano pueda construir su proyecto de vida es el desarrollo de sus potencialidades mediante las cuales pueda interactuar consigo mismo, con su contexto social y cultural y con el medio ambiente.

El criterio fundamental es, entonces, considerar el proyecto de vida como construcción; es decir, no como algo dado, transmitido o heredado a un individuo pasivo.

Nos interesa el modo en que los proyectos de vida van siendo contruidos, así como la consideración de los rasgos fundamentales de las variaciones en tal estructuración, dando especial importancia a las competencias que el individuo ha desarrollado y está desarrollando para el logro de sus metas.

Se trata de iniciar un proceso de recuperación y de construcción de los proyectos de vida en donde es necesario tener en cuenta las metas

que cada persona se ha trazado, el entorno, el conocimiento que la persona tenga de sí misma; la identificación de las competencias que debe desarrollar, ha desarrollado o necesita desarrollar para alcanzar las metas propuestas; y la forma de rectificar, de trazar otras alternativas cuando no logra sus metas.

Hay una nueva etapa del desarrollo histórico de la Humanidad en marcha, y ello implica profundas transformaciones en todos los ámbitos de la vida personal y social; la sociedad, las instituciones y los seres humanos deberán poner, en una nueva y distinta perspectiva, sus diversos referentes de vida y de acción. Frente a tales escenarios, en marcha y en conflicto, encontramos el mundo rural que exige de la sociedad y de las instituciones que agencian su desarrollo repensar los referentes y las relaciones que hasta ahora han caracterizado su concepción y su operacionalización en el mundo concreto de la vida; de las decisiones que tomen dependerá el destino y la presencia histórica del campesinado y su cultura.

Ahora bien, existe la posibilidad de una globalización alternativa, marcada por la solidaridad con el mundo rural, que en ningún modo constituye una vuelta atrás en la historia, pues “no se trata de volver al pasado, sino de impulsar la incorporación plena de los campesinos al desarrollo nacional sobre bases nuevas, es decir, el derecho de vivir de su trabajo, la búsqueda de la soberanía alimentaria y la defensa del ambiente. Su concreción, sin embargo, pasa necesariamente por el campo político” (Rubio, 1996).

La educación, entendida como proyecto y proceso encaminado al desarrollo de la condición humana, es decir, aquello que mejor define nuestra condición de personas, tiene dos retos.

Primero, aprehender el sujeto rural desde una perspectiva distinta; es decir, reconstruir los imaginarios que sobre el mundo rural y sus pobladores tradicionalmente han guiado, de manera consciente o inconsciente, su quehacer y su acción, y plantearse la necesidad de re-descubrirlo no sólo educativa, sino también antropológica, social, productiva y culturalmente.

Segundo, para tales efectos, la educación, los maestros y las maestras y, por supuesto, la escuela deben volver sobre las viejas preguntas y responderlas no sólo a la luz de las nuevas circunstancias históricas, sino también en diálogo y en relación directa, democrática y participativa, con los actores rurales y su realidad concreta: la pobreza.

Capítulo III

LOS RETOS DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN RURAL PARA COMBATIR LA POBREZA

EL MUNDO en el que hoy se vive se reconstruye y transforma por los procesos de globalización. Sin embargo, los viejos problemas derivados de una concepción y una práctica del desarrollo que en nada reconocen las diferentes expresiones de la vida y privilegian las opciones del mercado y el capital permanecen vigentes frente a una concepción tradicional de desarrollo. La naturaleza y la extraordinaria diversidad de la vida, incluida la humana, sucumben, en la mayoría de las veces, de forma irreparable, frente a la marcha inexorable y destructiva de esta concepción de progreso, al ser convertidas en recursos y, en ocasiones, en lastres.

El mundo escolar es, precisamente, una de las expresiones de la naturaleza y de la vida que frente a la globalización se encuentra como una realidad agobiada por un conjunto de problemas y desafíos que dificultan su inserción digna y su participación activa dentro del ordenamiento que comienza a configurarse. Las situaciones recurrentes de exclusión y marginalidad, que han caracterizado la historia de la educación colombiana en los últimos siglos, plantean un conjunto de interrogantes y conjeturas, no sólo al mundo escolar sino a la naturaleza misma de la globalización, así como a las instituciones y actores que intervienen en el desarrollo de las comunidades en donde se encuentra inmersa la institución educativa.

En la mayoría de los contextos, la escuela, en tanto institución pensada e implementada como instrumento, es portadora de “otra

cultura". En las zonas rurales, la escuela es diseñada con paradigmas basados en la vida urbana. El mundo de la vida es diferente del mundo escolar, y aunque ha sido su propósito y su preocupación integrar estos dos mundos, su acción se encuentra frenada por concepciones que intentan construir nuevas formas de interpretar el mundo basándose en currículos descontextualizados. La escuela se convierte entonces más en una institución de corte "modernizante" y "civilizador" que en una alternativa de desarrollo y expresión de una forma distinta de ver, percibir, sentir y asumir la vida y la realidad.

El presente capítulo describe cómo desde la escuela es posible desarrollar estrategias para salir de la pobreza, ampliando las oportunidades de los pobladores para acceder a niveles más altos de educación y desarrollando competencias (capacidades en el lenguaje de Amartya Sen). La construcción y desarrollo de proyectos pedagógicos productivos (PPP), así como la construcción de proyectos de vida, en cuanto estrategias para orientar los currículos y planes de estudio, permitirán desarrollar competencias para la vida en el marco de principios pedagógicos que orienten su construcción. Se trata de utilizar el concepto de competencia para proponer al sistema escolar la utilización de PPP y la construcción de proyectos de vida, es decir, un diálogo entre el mundo escolar y el mundo de la vida. El elemento propuesto para establecer este diálogo es la formación de competencias para la vida.

Se trata de precisar el impacto de los modelos educativos rurales apoyados por organismos multilaterales de crédito en el desarrollo de competencias que contribuyan a salir de la pobreza. Se busca también averiguar cómo se han articulado los modelos con las realidades institucionales locales y cuáles han sido sus efectos duraderos en términos de desarrollo de competencias para continuar avanzando en la educación superior.

Los modelos de Escuelas Unitarias y Escuela Nueva abrieron a los pobladores del campo la oportunidad de terminar la educación básica primaria. Posteriormente, fue posible que accedieran a la educación básica secundaria, gracias a la Constitución de 1991 y a la ley de educación (Ley 115) que ampliaron la educación básica a nueve grados, lo que se cristalizó en el modelo de Postprimaria Rural, programa que permitió a los pobladores del campo el acceso a la educación media. Surge entonces la necesidad de ofrecer educación superior con pertinencia en lo rural.

El impacto del apoyo de los organismos multilaterales de crédito en el desarrollo de competencias que contribuyan a salir de la pobreza requiere de una salida desde la escuela. El reto es articular el mundo de la vida con el mundo escolar, es decir, los proyectos de vida con los PPP.

GLOBALIZACIÓN Y POBREZA

Existen cinco aspectos de la globalización económica que afectan la pobreza: el comercio, la financiación, la ayuda, la migración y las ideas (Goldin y Reinert, 2005: 29). El comercio se entiende como el intercambio de bienes y servicios; la financiación involucra el intercambio de activos o de instrumentos financieros entre países; la ayuda es principalmente la asistencia técnica para construir capacidades; la migración es el fenómeno de traslado de población, generado por ambientes políticos y económicos adversos que hacen que la gente abandone su país en busca de mejores horizontes; y las ideas son elaboraciones intelectuales, que se generan y transmiten más allá de las fronteras en la lucha para aliviar la pobreza, por ejemplo, desde la educación, como en el presente proyecto. Para Goldin y Reinert esta es la influencia más poderosa para el desarrollo. Se trata de diseñar ideas que tengan impacto en la generación de competencias, que mejoren la calidad de vida de los pobladores rurales. Dentro de los campos de acción de cada uno de estos aspectos, se propone: garantizar que las negociaciones de comercio global permitan a los productos de los países en desarrollo un acceso más equitativo al mercado mundial; incrementar la ayuda, la asistencia y la liberación de la deuda a países que muestren su propósito de utilizarlas de manera efectiva; y apoyar el desarrollo de bienes públicos globales a favor de los pobres (Goldin y Reinert, 2005: 45). Dentro de estos bienes es importante el manejo de la ciencia y la tecnología a favor del desarrollo.

La escuela debería enfrentar un manejo de competencias que contribuya realmente a la superación, o por lo menos al alivio, de la pobreza, a enfrentar la carencia de ingresos, a mejorar la salud (uno de los aspectos más críticos de la pobreza), al empoderamiento de la ciencia y la tecnología para superar las limitaciones en la participación y en la toma de decisiones relativas a la solución de los problemas, competencias que contribuyan a mejorar las condiciones de trabajo de niños, niñas, jóvenes y adultos de cada vereda.

Dentro de estos factores, el apoyo, la ayuda que se ha dado a la educación por parte de los organismos multilaterales (OM) es importante para poder comprender la forma como se ha contribuido a aliviar la pobreza. La ayuda a los países pobres a través de los OM se hace para estimular el desarrollo, disminuir el impacto de la pobreza y contribuir a la estabilidad política de los países, entre otros muchos intereses.

En palabras del presidente Óscar Arias en la Cumbre de las Américas, en Trinidad y Tobago el 18 de abril de 2009:

Hace 50 años, México era más rico que Portugal. En 1950, un país como Brasil tenía un ingreso per cápita más elevado que el de Corea del Sur. Hace 60 años, Honduras tenía más riqueza

per cápita que Singapur, y hoy Singapur –en cuestión de 35 ó 40 años– es un país con 40.000 pesos de ingreso anual por habitante. Bueno, algo hicimos mal los latinoamericanos.

En la búsqueda de qué hicimos mal, el presidente Arias analiza cómo “el sistema de valores del siglo XX, que parece ser el que estamos poniendo en práctica también en el siglo XXI, es un sistema de valores equivocado. Porque no puede ser que el mundo rico dedique 100 mil millones de dólares para aliviar la pobreza del 80% de la población del mundo –en un planeta que tiene 2.500 millones de seres humanos con un ingreso de 2 dólares por día– y que gaste 13 veces más (1.300.000.000.000 de dólares) en armas y soldados”. Afirma el presidente Arias:

[Nuestro enemigo] es la falta de educación; es el analfabetismo; es que no gastamos en la salud de nuestro pueblo; que no creamos la infraestructura necesaria, los caminos, las carreteras, los puertos, los aeropuertos; que no estamos dedicando los recursos necesarios para detener la degradación del medio ambiente; es la desigualdad que tenemos, que realmente nos avergüenza; es producto, entre muchas cosas, por supuesto, de que no estamos educando a nuestros hijos y a nuestras hijas.

La globalización ha aumentado la desigualdad y la pobreza, pero también las han aumentado los gobiernos que no han podido entender que el problema de la pobreza se resuelve invirtiendo en educación y no en armas.

La pobreza es un fenómeno complejo en el que se conjugan varios elementos como la carencia de ingresos económicos, ausencia de activos para la satisfacción de las necesidades básicas materiales, insatisfacción de las necesidades humanas, falta de participación y acceso al poder político. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) concibe la pobreza como “la incapacidad de los individuos dentro de su grupo familiar de alcanzar los logros básicos de la vida humana de manera libre” (PNUD/DNP, 2006; DNP, 2001). La pobreza absoluta es “una condición caracterizada por la privación severa de las necesidades básicas humanas, tales como alimento, agua potable, facilidades sanitarias, salud, refugio, educación e información. Esta depende no solo del ingreso sino también del acceso a los servicios”⁹.

El concepto de pobreza es multidimensional. El premio Nobel de economía Amartya Sen, quien indica que la pobreza va más allá de la ausencia de ingresos, la define como la privación de capacidades básicas

9 Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social, Copenhague, 1995 <www.un.org/spanish/esa/socdev>.

que le permiten a cualquier individuo insertarse en la sociedad, a través del ejercicio de la libertad. En palabras de Dinesh Mehta (PNUD, 2000):

Pobreza es hambre. Pobreza es falta de albergue. Pobreza es estar enfermo y no poder ver a un doctor. Pobreza es no poder ir al colegio, no saber leer, no poder hablar apropiadamente. Pobreza es no tener un trabajo, es temer por el futuro, viviendo un día a la vez. Pobreza es perder un hijo por una enfermedad causada por la mala calidad del agua. Pobreza es impotencia, falta de representación y libertad. La pobreza tiene muchas facetas, cambiando de un sitio a otro y a través del tiempo.

La pobreza no es cuestión de escaso bienestar, sino de incapacidad de conseguir bienestar debido a la ausencia de medios (Mathus, 2008). El problema de la pobreza tiene relación con la falta de capacidad. La respuesta debe forjarse alrededor de cómo generar formas de desarrollar dichas capacidades (competencias). La pobreza incluye todas las privaciones relativas a las capacidades humanas, como seguridad alimentaria, salud, educación, derechos, expresión, seguridad, dignidad y trabajo decente.

El BM coincide con Sen en señalar que la pobreza nunca se produce debido a un solo elemento, sino que es consecuencia de múltiples factores relacionados entre sí. De acuerdo con un estudio realizado por esta organización, en el cual se buscó definir la percepción de pobreza a través de entrevistas realizadas a 40 mil personas pobres de 50 países del mundo, los pobres sienten su situación a partir de fenómenos materiales como el hambre y la inseguridad alimentaria; pero, también por efectos psicológicos como angustia, vergüenza, humillación, desesperanza, marginación, falta de voz y dependencia.

LA POBREZA EN LA COLOMBIA RURAL

En los últimos 60 o 70 años del siglo XX, el modo de desarrollo de la sociedad colombiana fue la pobreza, entendida como exclusión social. Cualesquiera que hayan sido los modelos económicos utilizados en el lejano o reciente pasado, el resultado fue siempre el mismo: concentración excesiva del ingreso en pocas manos y acumulación agobiante de la pobreza sobre los hombros de la mayoría de la población (Silva-Colmenares, 2002: 54).

El coeficiente de Gini es un fórmula que mide desde una igualdad absoluta (0) hasta una desigualdad absoluta (1). En los años cincuenta, el coeficiente fue 0,5; en los años setenta, 0,54; 0,45 a principios de los ochenta y 0,55 a finales del siglo XX; y 0,59 en el año 2009. Esta última medida coloca a Colombia como el país más desigual de América.

Para el BM, a finales de la década del noventa, Colombia era uno de los países con la más crítica distribución del ingreso, no sólo de

América Latina sino del mundo. Según estos datos, el 20% más pobre de la población recibía un poco más del 3% del ingreso nacional y el 20% más rico recibía dos terceras partes; es decir, el ingreso de este segundo grupo era 20 veces superior al primer grupo. En las mediciones realizadas a principios del siglo XXI por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) se comprueba que el estado de la distribución es peor. “Si en 1990 el 10% de la población más rica tenía ingresos superiores en 40 veces al 10% más pobre, al iniciar el siglo XXI tal relación ha subido 60 veces” (Silva-Colmenares, 2002: 57). Se calcula que el 60% de la población colombiana está en condiciones de pobreza y casi 9 millones de personas viven en la miseria absoluta. Esto muestra simplemente que las desigualdades en Colombia son inmensas, que las estrategias para combatirlas han fracasado y que los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres.

Medir la pobreza es lo mismo que tratar de responder a interrogantes como ¿cuál es la desigualdad en el ingreso?, ¿cuál es la mejor forma de determinar si la pobreza está disminuyendo? La economía utiliza métodos directos e indirectos. Entre los indicadores están los Índices de Calidad de Vida, Necesidades Básicas Insatisfechas, Porcentaje de Pobres, donde los pobres son todas aquellas personas que no logran satisfacer alguna de sus necesidades fundamentales como educación, vivienda, alimentación, vestuarios, entre otras, y dependen de las consideraciones propias de cada país (Narváez, 2008: 15).

Según la *Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad* en Colombia, la pobreza es un estado de privación del bienestar no sólo material (consumo de alimentos, vivienda, educación, salud, entre otros) sino que se refiere también a otras esferas de la vida: inseguridad personal y de los bienes; vulnerabilidad a la salud, a los desastres y a las crisis económicas; exclusión social y política; y libertad de realización de capacidades. La medición de la pobreza es sumamente sensible y varía enormemente con las metodologías. Por su complejidad en materia metodológica y operativa, el proceso de medición de la pobreza no sólo se presta a errores sino que suscita la desconfianza del público que teme por la manipulación política de las cifras (Núñez et al., 2006).

El índice propuesto por Sen se ubica como método indirecto, con un aspecto a resaltar sobre la base de las necesidades fundamentales en el cual para una persona rica las necesidades pueden diferir sustancialmente a las de una persona pobre, porque en el entorno de los seres humanos existen preferencias de acuerdo con su disponibilidad de ingreso. La limitación de recursos no le impide a una persona pobre tener deseos y aspiraciones, pero sí le puede dificultar el logro de estas (Narváez, 2008: 15).

La pobreza en Colombia puede ser vista como necesidades o carencias unidas a la escasez o falta de los bienes (recursos) para satisfacerlas y las posibilidades de producir esos recursos. Esta forma de verla enfrenta el análisis de muchos factores si se considera, por ejemplo, la imposibilidad de conseguir los recursos para obtener alimentos, vivienda, acceso a la educación pública, la salud, el agua potable, entre otras.

Hay dos definiciones básicas distintas: la pobreza absoluta cuando no es posible alcanzar estándares mínimos de vida, en lo referente a nutrición, salud y vivienda; y la pobreza relativa, cuando no se cuenta con ingresos necesarios para satisfacer todas o parte de las necesidades básicas.

Las cifras del DNP-DANE y de la CEPAL muestran que en Colombia se ha reducido la pobreza absoluta (pasando de 53,7% a 46,0%) durante 2002-2008. Los resultados de las mediciones, a 2008, revelaron que el 46% de la población –cerca de 20 millones de personas– vive en condición de pobreza, cuando en 2002, año en que se hizo la anterior medición, era de 53,7%. Se considera que se está en condición de pobreza cuando una familia de cuatro personas tiene un ingreso mensual inferior a 1,1 millones de pesos. En relación con la indigencia, o extrema pobreza, el estudio mostró que afectó al 17,8% de la población, mientras en 2002 era de 19,7%. Esta condición se considera cuando el ingreso de una familia de cuatro personas es inferior a 400 mil pesos mensuales y no le permite adquirir la canasta básica de alimentos¹⁰.

Los pobladores rurales constituyen el 26% de la población total de Colombia. Las cifras en materias de acceso a servicios sociales y públicos (agua potable, alcantarillados) han sido la constante para determinar el bajo desarrollo del sector rural colombiano. Las mediciones –con base en la encuesta continua de hogares del DANE– indican que, en el año 2006, la pobreza a nivel nacional era del 45%, mientras que la pobreza rural alcanzaba el 62,1% (Perfetti, 2009).

Según Perfetti, dados los niveles de pobreza rural y considerando que el principal efecto de la crisis estará en el grupo de pequeños productores (donde se halla el mayor número de pobres rurales), se estima que la pobreza rural alcanzará el 70% o 75%, y que aumentará el número de hogares por debajo de la línea de indigencia. Aunque no se espera que se registren los altos índices de pobreza de la crisis de finales de los años noventa (que rondó el 80% de la población rural en situación de pobreza), lo más probable es que se frene y revierta la tendencia actual de disminuir los índices de vulnerabilidad socioeconómi-

10 Documento preparado por el DANE, el DNP, el BM, Fedesarrollo y algunas universidades (*El Espectador*, 24 de agosto de 2009).

ca. Para Perfetti (2009), el Gobierno debe realizar cambios profundos en las estructuras económicas que permitan superar los altos niveles de pobreza rural en Colombia. Uno de estos grandes cambios es, por supuesto, en educación. La educación rural colombiana ha diseñado y puesto en marcha modelos educativos que buscan fundamentalmente mejorar la calidad y la cobertura.

Colombia tiene, en la actualidad, el 52,6% de su población debajo de la línea de pobreza, lo cual significa que 23.105.093 personas no pueden acceder a la canasta básica de alimentos. Sin embargo, la peor situación se presenta en los escenarios rurales: el 69% de la población rural vive en la pobreza, y el 28,3% vive en la indigencia (PNUD/DNP, 2006). Asimismo, en el país hay 655.000 hogares que no tienen acceso a la tierra, y más de 2,2 millones de propietarios de minifundios que no alcanzan a generar ingresos que les permita superar la línea de pobreza (Robledo, 2006).

La medición de la pobreza rural en Colombia ha estado concentrada en especial en la situación de los ingresos (PNUD/DNP, 2006). Esto indica que existe una trampa de la pobreza, lo cual significa que se presentan ciertas condiciones que hacen que una familia quede atrapada en un círculo vicioso, donde las penurias se retroalimentan e interactúan entre sí de generación en generación (Núñez y Carvajal, 2007).

Para combatir estas trampas es necesario establecer las diferencias entre las áreas urbanas y rurales y los distintos mecanismos para satisfacer sus necesidades. Los habitantes en condiciones de pobreza de las zonas urbanas están rodeados de servicios y oportunidades que no están al alcance de los que viven en las zonas rurales. “En cambio, los habitantes de las zonas rurales en condiciones de pobreza se benefician de redes de seguridad como la agricultura de subsistencia y vínculos dentro de la comunidad local que no están al alcance de los pobres urbanos” (Mathus, 2008).

Las políticas para combatir la pobreza en zonas rurales deben contemplar múltiples caminos. Entre ellos se encuentra la migración urbana, la vía agropecuaria, la pluriactividad y la ruta asistencial. Asimismo, es necesario invertir en los activos con los que cuenta la población rural pobre, los cuales están compuestos por el capital natural y físico, que hacen referencia a los recursos naturales y objetos materiales; el capital humano, incluidos servicios de salud, educación, capacitación y mano de obra; y el capital social, que abarca las redes sociales, como redes de parentesco, vecinales y las asociaciones (Janvry y Saudulet citados en Perfetti, 2009). Para el BM, los pobres identifican estos mismos activos como carencias que determinan su pobreza. Precisamente, un hallazgo relevante de tal estudio es la forma en que ellos mismos definen la pobreza más por la ausencia de activos que por la propia carencia de ingresos. Efectivamente, las estrategias para la superación de

la pobreza deben contemplar este carácter multidimensional de cada una de las privaciones de la población rural pobre.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha definido las dimensiones esenciales de la pobreza a través de las distintas capacidades personales y familiares en las cuales se debe intervenir para su superación. La entidad distingue las siguientes capacidades: económicas, que hacen referencia a la capacidad de generar ingresos, consumir y tener bienes; humanas, basadas en salud, educación, nutrición, agua limpia y vivienda; políticas, que incluyen los derechos humanos, el hecho de tener voz y cierta influencia en la orientación de los poderes públicos y en las prioridades políticas; socioculturales, las cuales dan cuenta del derecho de participar como un miembro apreciado de la comunidad y atañen a la posición social y la dignidad; y protectoras, que permiten a los pobres resistir las convulsiones económicas externas.

Según la OCDE, las anteriores dimensiones están estrechamente interrelacionadas entre sí, lo cual significa que cada una afecta y resulta afectada por todas las demás. Los miembros de una familia, por ejemplo, pueden consumir pocos alimentos, en parte porque carecen de activos, en parte porque tienen ingresos económicos insuficientes; bien por falta de salud o educación o bien porque han perdido sus activos debido a crisis macroeconómicas o catástrofes ambientales. Por su parte, la falta de derechos humanos y la exclusión social merman sus capacidades humanas y políticas, lo cual, a su vez, ayuda a reducir sus ingresos y activos, en un círculo que se correlaciona y se retroalimenta complejamente.

Para afrontar la pobreza rural en Colombia es necesario implementar una estrategia política para cada una de las dimensiones anteriormente descriptas, en la cual confluyan todas las ciencias del conocimiento (Giraldo, 2009).

ESTRATEGIAS PARA SALIR DE LA POBREZA DESDE LA EDUCACIÓN

Salir de la pobreza significa poder ampliar las oportunidades (los modelos educativos) y mejorar capacidades (mejorar competencias). En este sentido, se trata de mostrar que los modelos educativos han permitido salir de la pobreza porque han conseguido que los niños y niñas puedan avanzar en el sistema educativo hasta el nivel superior. El modelo de Escuela Nueva permitió a muchos colombianos terminar la educación básica primaria, la Postprimaria Rural, hasta la educación básica secundaria y la educación media rural, culminar el bachillerato y acceder a la educación superior. Por otra parte, los modelos han permitido mejorar sus capacidades, han desarrollado competencias.

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS¹¹

Un proverbio chino dice: “Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo”. La participación en el aprendizaje es una clave para su efectividad, y los proyectos, una forma de lograr esa participación. En este contexto, lo ideal es que los miembros del equipo, fundamentalmente estudiantes, planeen, desarrollen y evalúen sus propios proyectos. El proyecto posibilita que estudiantes, profesores y padres de familia se involucren en actividades para construir nuevo conocimiento mediante el hacer parte de un equipo conformado por personas de muy diversos niveles educativos y edades que trabajan juntos para solucionar problemas y construir relaciones entre sus miembros.

La experiencia Reggio Emilia ha sido calificada como valiosa, eficiente y estable en el nivel de educación infantil (Malaguzzi, 2001). Reggio Emilia es una comunidad de circa 30 mil habitantes, en el norte de Italia. La comunidad opera y financia once escuelas para niños de tres a seis años y más de trece centros para niños de hasta tres años (Antunes, 2003).

En este sistema se entiende el desarrollo intelectual como el dominio de la mente sobre los distintos sistemas simbólicos creados por la cultura; los niños son estimulados a explorar su ambiente y a expresar los resultados de esa exploración, a sí mismos y a los otros, mediante el uso de todos los lenguajes que, naturalmente, incluyen palabras, movimientos, dibujos, montajes, pinturas, esculturas, teatro de sombras, collages, dramatizaciones y músicas (Antunes, 2003: 13).

Todo lo que ocurre en Reggio Emilia gira alrededor de proyectos y de múltiples lenguajes con apoyo en la teoría de las “inteligencias múltiples” de Howard Gardner¹². El sistema es desarrollado por Loris Malaguzzi, un profesor italiano, seguidor de Piaget, que se interesó en desarrollar un sistema escolar en una Italia destrozada por la Segunda Guerra Mundial.

En síntesis, la escuela de Reggio Emilia está organizada para trabajar en la línea constructivista de estímulo a la inteligencia y creatividad y apoyo al aprendizaje significativo; organizar el currículo a través de proyectos, desarrollados en pequeños grupos; permitir la con-

11 Concepto desarrollado con el profesor Carlos José Gil Jurado, miembro del Grupo de Investigación en Educación Rural de la Universidad de Pamplona.

12 La teoría de las inteligencias múltiples propone que no existe una inteligencia única en el ser humano sino diversas inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia (Gardner, 1987).

tinuidad de profesores/alumnos (dos profesores trabajan juntos con los mismos alumnos por tres años); emplear el método de administración de la escuela por la comunidad. La educación en Regio Emilia es entendida como actividad comunitaria que participa de la cultura a través del trabajo conjunto entre niños y adultos (Antunes, 2003: 14).

Un proyecto, en general, parte del análisis de las condiciones naturales, sociales y económicas para su implementación, es decir, del análisis de las necesidades, intereses y expectativas (individuales, colectivas) que se intentan superar o lograr.

En la legislación educativa colombiana existen varios tipos de proyectos: el proyecto educativo institucional (PEI), el proyecto institucional de educación rural (PIER), el proyecto pedagógico (PP) y el proyecto pedagógico productivo (PPP) como una forma de proyecto pedagógico.

Los proyectos propuestos para ser desarrollados en la escuela cambian el rol del maestro, proponen la necesidad de un enfoque pedagógico y requieren de la participación de la comunidad en la administración de la escuela.

El proyecto pedagógico, propuesto para la Postprimaria Rural y más tarde para la Educación Media Rural, debe entenderse como un proceso de indagación, como una investigación en la cual la formulación de problemas estará siempre girando alrededor de procesos de formación, de procesos de desarrollo. Para ayudar a la solución de estos problemas se utilizan mapas conceptuales. Un mapa conceptual es una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento, a manera de redes de conceptos. Se trata de utilizar nodos para representar conceptos y líneas para indicar la relación entre ellos.

Después de diez años de aplicación de PPP (1996-2005) en las escuelas rurales podemos afirmar que se conciben de la siguiente manera:

- Como una estrategia que, en tanto punto de partida del plan de estudios, de manera planificada forma al educando en la solución de problemas cotidianos y de vida que tienen relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del estudiante y su comunidad.
- Para cumplir la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, tanto comunitarios como científicos y escolares, orientados al desarrollo de las habilidades, destrezas, actitudes, valores y competencias requeridas para la formación integral.
- Para orientar el desarrollo de los intereses y las expectativas de los educandos y de la comunidad, para fomentar el desarrollo local así como el cumplimiento del proyecto educativo institucional.

- Para facilitar actividades del estudiante, guiadas por una meta, y estimular los esfuerzos motivados por un propósito bien claro y definido.
- Para integrar la comunidad educativa en el desarrollo de un proceso educativo.
- Para integrar la escuela con la vida real.
- Para atender a los intereses de conocimiento de los estudiantes, las características del medio y las disponibilidades del plantel.
- Para provocar la integración y la participación de los miembros de la comunidad sobre la base de la concertación.
- Para buscar salidas a los problemas sociales, culturales, políticos, de identidad, de formación ciudadana a nivel local, regional y nacional.

La necesidad de atender la educación, en forma contextualizada y calificada, debe suscitar en sus agentes directivos el desafío de generar e implementar experiencias educativas pertinentes y congruentes con las condiciones y expectativas de la población. Específicamente, todo modelo educativo debe buscar dar al proceso de formación una verdadera capacidad de respuesta frente a los desafíos, las expectativas y los problemas que caracterizan al contexto y la relación de este con el mundo.

Desde esta perspectiva, todo modelo educativo que se desee implementar a favor de los pobladores debe asumir la misión de generar una propuesta educativa que, recogiendo críticamente lo que ha sido la educación, dé una sólida respuesta, no sólo a los problemas de calidad y cobertura, sino también de continuidad y pertinencia. En tal sentido, la institución educativa debe encarar, en primer lugar, la tarea de pensar nuevamente la naturaleza, el sentido y las características de los proyectos como condición básica para plantear lo que debería ser no sólo una escuela sino también una educación pertinente. Existe hoy la convicción de que las escuelas y los modelos educativos hasta ahora implementados presentan graves problemas, serios vacíos y carencias con respecto a la interpretación de la realidad. Se requiere y se plantea las necesidades de una escuela y de una acción educativa articuladas y pensadas desde la vida y para la vida. Esta sería una de las cuestiones centrales que debería guiar la formulación de todo proyecto educativo.

Por otra parte, la presencia del PPP, estrategia y a la vez escenario de desarrollo de la propuesta educativa, se constituye en elemento central, en modelo educativo que permite no sólo articular y hacer pertinente la propuesta curricular sino también direccionar las relaciones

que deben suscitarse entre escuela y comunidad. Dentro de la propuesta educativa, el PPP implica a la vez continuidad y ruptura por cuanto no sólo recoge la idea de hacer más vivenciales los procesos de educabilidad y enseñabilidad, sino que los proyecta con el propósito de que sea una herramienta esencial, con la idea de generar no sólo una formación integral sino también el desarrollo de un tipo de mentalidad específica, la emprendedora, que permita a los y las jóvenes realizar significativos procesos de cambio y desarrollo social dentro de sus comunidades. Ello es precisamente lo que suscita la idea del PPP, como elemento articulador del lo pedagógico-curricular, que recoge un hecho de la historia y la vida cotidiana de la comunidad, como lo es la producción de opciones de vida, para convertirse en la estrategia y el escenario que articula el saber escolar con la experiencia comunitaria.

La idea del PPP es no sólo plantear un nuevo y más eficiente horizonte para el trabajo escolar sino también generar un espacio y una estrategia de trabajo que permita la plena expresión de la propuesta de una pedagogía crítica y activa, de un currículo que problematiza la realidad vista en toda su complejidad. Busca además generar nuevos y más dinámicos diálogos entre los diferentes actores de la comunidad educativa y los distintos componentes de la vida y la realidad escolar. De esta manera, la escuela no circunscribe su espacio de acción y su actuar mismo al espacio y la acción tradicionales, sino que se convierte en un auténtico escenario social y comunitario donde los diversos actores de la comunidad educativa, en su más amplia acepción, se congregan para llevar a cabo todo un proyecto educativo y comunitario.

En un ejercicio de prospectiva podría afirmarse que hay en marcha una nueva etapa del desarrollo histórico de la Humanidad, que implica profundas transformaciones en todos los ámbitos de la vida personal y social. La sociedad, las instituciones y los seres humanos deberán poner en una nueva y distinta perspectiva sus diversos referentes de vida y de acción. Frente a tales escenarios, en marcha y en conflicto, encontramos el mundo rural, que exige de la sociedad y de las instituciones que agencian su desarrollo repensar los referentes y las relaciones que hasta ahora han caracterizado su concepción y su operacionalización en el mundo concreto de la vida. De las decisiones que tomen dependerá el destino y la presencia histórica del campesinado y su cultura.

Ahora bien, como ya se ha mencionado, la educación, entendida como proyecto y proceso, tiene un reto en doble sentido: primero, ubicar al sujeto rural desde otra perspectiva, desde otros imaginarios distinto a los que han guiado su quehacer; y, segundo, los maestros y maestras en diálogo deben construir nuevas preguntas y responderlas participativamente. El PPP es la herramienta y la estrategia adecuada para tales fines.

DESARROLLO DE PPP EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL DE CHÍCHIRA

La introducción de los proyectos (proyecto educativo institucional, proyecto pedagógico y PPP) en el contexto de la Constitución de 1991 y a través de la nueva ley general de educación (Ley 115 de 1994) fue un esfuerzo por promover el desarrollo de competencias en la educación colombiana. Resulta un paso importante hacia la integración de la teoría y la práctica, la vida escolar y la vida diaria, con cuyo concurso se ha iniciado un proceso importante para la formación de competencias para la vida. Los siguientes proyectos fueron propuestos y desarrollados en las sedes del Centro Educativo Rural de Chíchira durante el año 2009.

PROYECTO INVERNADERO EN CHÍCHIRA

Al indagar sobre sueños y expectativas en los estudiantes, sobre las iniciativas, sobre posibles proyectos, los alumnos expresan su interés en conseguir semillas de buena calidad y proponen la idea de un invernadero. Desde este momento se adquiere el compromiso de averiguar acerca de invernaderos, se consulta en Internet, con expertos en el tema. En este proceso se contacta un estudiante de arquitectura de la Universidad de Pamplona quien elabora una maqueta de un prototipo de invernadero y se pone a consideración de las sedes del Centro Rural de Chíchira. Una vez que se analizan los diversos aspectos se conforman equipos que se comprometen a elaborar su propia idea y expresarla mediante una maqueta, un plano del lugar y un dibujo.

En la discusión de las propuestas participan los padres de familia. Se precisan las fortalezas de cada uno. Se escogen dos y se organiza una actividad para discutir la posibilidad de elaborar una propuesta que integre las dos ideas. Esta propuesta se expone ante un arquitecto que ayuda a calcular la cantidad de materiales y escoger el sitio. Con respecto a los materiales necesarios se realizan los cálculos y se determina que se necesitan 6 postes de 4 m de largo (base: 11 cm x 11 cm); 2 postes de 5,5 m de largo (base: 11 cm x 11 cm); y 10 cerchas de 4,10 m de largo (base: 9 cm x 5 cm). Se ubica un eucalipto en la vereda, se consigue un aserrador y los padres junto con los alumnos dedican un día de trabajo a cortarlo y otro día para levantar la estructura del invernadero.

El invernadero se termina al final del año escolar y queda abierta la posibilidad de iniciar el año próximo (2010) con varios proyectos: de flores, de hortalizas, de frutales, etc. Para ello cuentan con la colaboración de productores de la región que han permitido que los estudiantes visiten sus instalaciones y compren allí insumos a precio de costo. La construcción del invernadero se constituyó en una oportunidad para reflexionar acerca de la similitud con sus proyectos de vida. El sueño de tener un invernadero a principios del año fue una realidad. En este proceso se recordó cómo surgió la idea y las competencias que se

desarrollaron para lograrlo. También quedó claro que en el internado participaron muchas personas y que es un bien que beneficia a todos.

PROYECTO VESTIDOS PARA DANZAS DE CHÍCHIRA

El proyecto nace con la necesidad de los niños y las niñas del Centro Rural de Chíchira de vestidos para el grupo de danzas. Se trataba de diseñar y elaborar los trajes con base en las tradiciones de la región. Se acuerda hablar con una modista que cotizó los trajes y la posibilidad de involucrar a las niñas y los niños en su elaboración (especialmente a aquellas niñas que han manifestado su deseo de ser modistas). Este esfuerzo fue coordinado por el profesor Jesús Bautista.

Tal interés por los vestidos nace del hecho de que la danza es una mezcla armoniosa de movimientos al ritmo de una música. Según datos ofrecidos e investigados por la historia, todos los pueblos han danzado por diferentes motivos y de múltiples formas. Se bailó para la guerra, para los dioses, por amor, por el sentido de trascendencia, entre otros. La danza es tan antigua como el mismo hombre, siempre ha estado con él, ha hecho parte de su existencia y le ha dado su propiedad. Al hablar de la danza se deben destacar elementos como el ritmo, el paso y el vestido.

Es en este último donde se concentra la indagación para destacar su implicación y la cantidad de detalles que enmarca: el vestuario comprende el atuendo, es decir, los agregados como cotizas, alpargatas, mochilas, carrieles, bolsos de lana, sombreros, gorros pasamontañas, pañolones, pañoletas, guantes y ruanas; los adornos, es decir, los objetos que embellecen y dan vistosidad: moños, pulseras, aretes, collares, turbantes, balacas, flores. Finalmente se hace la utilería, es decir, los elementos que refuerzan y caracterizan el tema de la danza: arcos de flores y frutas, flechas, lanzas, cadenas, azadones, bateas, vasijas, canastos, cintas, cabuyas, asientos, estandartes y pilones.

La meta del proyecto era lograr que los niños tuviesen vestidos de danzas y que fueran propiedad del centro educativo. Los docentes y los niños debían acudir a instituciones urbanas para pedir prestados los vestuarios. De esta manera, los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes se involucran en el proyecto y con el apoyo de una modista se anima a los estudiantes a consultar sobre las características y detalles de cada vestuario y su incidencia en la coreografía; en el tipo de mensajes que se pueden transmitir en cada una de las danzas. Ellos averiguan todo lo relacionado con la región donde se baila, el origen, la coreografía, la temática, las figuras propias de su baile. Finalmente, elaboran los esbozos, los diseños del vestido para las danzas del bambuco, la cumbia, el currulao y el sanjuanero.

La elaboración del vestuario es una oportunidad para desarrollar su creatividad, proponer coloridos y estampado de las prendas, adornar

los vestidos con cintas cuidando de no alterar lo particular en cada uno de ellos. Durante este proceso comienzan a discutirse ideas como la creación de una microempresa para la elaboración de otras prendas de vestir. Reflexionan sobre cómo se puede crear una empresa, cómo generar trabajo; cómo elaborar sus propios vestidos en sus casas; cómo esto permitiría trabajar en equipo tanto a hombres como a mujeres; la necesidad de comprar máquinas, arreglarlas, mantenerlas, etcétera.

La modista orienta a padres de familia, estudiantes y docentes sobre corte de las faldas, manejo de las máquinas y decoración de la vestimenta, quienes demuestran gran receptividad planteando inquietudes, observando atentamente, y esperando con impaciencia su turno para pasar, uno a uno, y hacer su costura ya que sólo se cuenta con una sola máquina.

Las competencias que se desarrollan en este proyecto tienen que ver con el comportamiento social, ético, cimentación de valores artísticos, patrios, de convivencia y culturales; con lo moral (disentir de los esquemas foráneos con pobreza coreográfica); con lo artístico (descubriendo aptitudes de diseño, bailarín, coreográficos, musicales); también con lo económico (sentido de forjar una microempresa generando empleo). También, como colectivo, los pobladores de la vereda y especialmente el equipo de profesores del centro de Chíchira ambicionan mantener año a año, en versiones mejoradas, el Festival Folclórico de Danza Campesina.

PROYECTO FESTIVAL DE LA CANCIÓN DE ULAGÁ

Este festival se realiza en la sede escolar Ulagá Baja por iniciativa de los padres de familia, los estudiantes y los docentes Cándida Flores Rodríguez y José Eugenio Toscano Castro. Inicialmente empezó con un desfile de disfraces utilizando material reciclable del medio, acompañado de un festival de la canción popular.

Los niños y las niñas, con colaboración de padres de familia, comenzaron a elaborar los disfraces y los profesores buscaron las pistas y las canciones de acuerdo con el gusto de los niños según diferentes géneros musicales, como rancheras, corridos y baladas.

En versiones anteriores del festival hubo premiación al mejor disfraz por su originalidad y utilización de material de reciclaje, también premiación en la categoría infantil y juvenil en la canción con pista. Igualmente hubo vinculación de los estudiantes y profesores de las sedes Alcaparral, Chíchira y El Naranjo.

En el año 2009 se celebra el cuarto festival del disfraz y la canción popular, teniendo en cuenta diferentes géneros de música popular como la ranchera, el vallenato, las baladas, la llanera e infantil, con la participación especial de las otras sedes que conforman el Centro

Educativo Rural de Chíchira. El fin de este festival es celebrar el día del niño, así como el rescate de la música propia e incentivar en los niños, niñas y padres de familia el valor que tiene reciclar material de desecho, evitando la contaminación visual y del medio ambiente, y mirar las potencialidades de los estudiantes para su proyecto de vida.

El sentido de premiación cambia radicalmente en 2009: no es un concurso sino un escenario para demostrar habilidades y competencias relacionadas con la capacidad para expresarse a través de un disfraz, de cantar, de generar valores de cuidado al medio ambiente, compañerismo, amor, alegría, esperanza, responsabilidad, compromiso, ética, entusiasmo y sentido de pertenencia por propio.

Con este propósito se vinculan estudiantes del séptimo semestre de educación artística (Rafael Parada y Javier Rodríguez) de la Universidad de Pamplona para brindar orientación artística enfocada hacia la expresión corporal y el canto, con miras a la realización del festival de la canción que se lleva a cabo todos los años en la sede rural de Ulagá.

La primera sesión se realizó en la sede de El Naranjo, donde se observaron y se escucharon a algunos estudiantes interesados en participar en dicho festival. Se observó que a pesar de no tener una formación artística, algunos de los estudiantes manifestaban cualidades que llamaron la atención por su interpretación y su forma de actuar frente al público; en este caso, eran sus propios compañeros y los estudiantes de la Universidad quienes observaron que ciertas actitudes en el escenario necesitaban orientaciones específicas necesarias para fortalecer su expresión.

La segunda sesión se realizó en la sede de Ulagá, donde ya se pudo trabajar con más tiempo y con actividades centradas en la expresión corporal y algunos ejercicios relacionados con el calentamiento, la gesticulación y la afinación de la voz, para mejorar la forma de interpretar las canciones por parte de los estudiantes.

Los estudiantes manifestaron su interés por aprender y, a su vez, por el gusto musical de cada uno de ellos. Se observó su forma de cantar y de expresarse, y posteriormente se le hicieron algunas indicaciones y se realizaron más ejercicios para mejorar aquellos puntos que necesitaban más atención en cuanto a interpretación se refiere.

La tercera sesión se llevó a cabo en las instalaciones de la sede de Chíchira, donde se encontraron muy buenas actitudes artísticas por parte de los educandos y se realizaron las actividades correspondientes a la orientación artística necesaria para este grupo de estudiantes.

La cuarta sesión se realizó en las instalaciones de la casona de la Universidad de Pamplona, donde se trabajó con más énfasis en las necesidades de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta el estilo musical escogido para ser interpretado en el festival.

La quinta sesión se llevó adelante en las instalaciones del colegio Águeda Gallardo de Villamizar, donde se pudo realizar un trabajo para el cual se contaba con escenario y sonido; esto enfocado a la familiarización de los estudiantes con su espacio de trabajo, al momento de realizar sus presentaciones. En esta última sesión se hicieron las correcciones e indicaciones necesarias para una excelente presentación de sus canciones en el festival, ya que se contaba con el espacio físico adecuado. De este ensayo surge la necesidad de gestionar recursos para la adquisición de un equipo de sonido propio y se logra.

En el festival como tal se pudieron observar los cambios que tuvieron algunos de los participantes, donde pusieron en práctica lo aprendido en las diferentes sesiones que se realizaron, aunque algunos fueron presa del nerviosismo tan común antes de cualquier presentación artística.

El proyecto de festival es un escenario orientado a la formación artística de niños, niñas y jóvenes. Es la oportunidad para reconocer habilidades artísticas y promover artistas en la región. Por otra parte, es una estrategia para formar seres humanos más íntegros y más críticos de su entorno y de su sociedad (Rafael Parada y Javier Rodríguez, estudiantes de la Universidad de Pamplona, 2009).

Según Philippe Meirieu, en el sentido filosófico, un principio es aquello que da cuenta de algo, que contiene o hace comprender sus propiedades esenciales. Es aquello que permite juzgar la realidad y la pertinencia de una creación humana desde el punto de lo que constituye su razón de ser. “Sin principios, la acción humana se decanta hacia el empirismo, se convierte en un bricolaje sin horizonte y, por tanto, sin mañana” (Meirieu, 2004: 16). Estos principios, vistos desde la pedagogía, permitirán analizar el impacto de los PPP alrededor de la vinculación de la escuela con la vida, del mundo de la vida con el mundo escolar, de su papel en la formación para la libertad, la auto-organización, la individualización, la colectividad, la socialización, la comunicación y la participación.

Primer principio: Todo estudiante tiene el derecho de participar en su formación puesto que es miembro activo de la comunidad escolar. El estudiante debe intervenir directamente en el trabajo escolar a través de actividades.

Para que esto sea posible, la actividad no debe ser caprichosa, desordenada, sino que debe realizarse con un propósito definido; no puede separarse de los contenidos culturales y sociales que ha de proveer la educación, es decir, las actividades deben ser parte de un plan o programa de trabajo decidido en conjunto, maestro-alumno. El maestro es sólo uno de los responsables de canalizar y dirigir este plan. La actividad parte de las necesidades y aspiraciones reales del niño,

basándose en su iniciativa personal. En el proceso educativo, la actividad espontánea avanza hacia la actividad organizada.

Segundo principio: La escuela está estrechamente vinculada con la vida cotidiana. La escuela debe reconocer el valor de la vida del educando y promover, a través de la educación, el estímulo a su cuidado y su desarrollo.

John Dewey planteó la idea de la educación como necesidad de vida. La vida está relacionada con costumbres, creencias, victorias, derrotas, instituciones, ocupaciones; la vida es una lucha por continuar siendo; es un proceso de autorrenovación (Dewey, 1963: 28). En este proceso, la transmisión se da mediante la comunicación, es decir, se trata de compartir la experiencia hasta que esta se convierta en una posesión común.

Si definimos la cultura como el conjunto de todas las formas de vida y expresiones de una sociedad determinada, ella incluye costumbres, prácticas, códigos, maneras de ser, de vestirse, de concebir el mundo, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias; si entendemos la cultura como el acervo de saberes de quienes participan en el proceso educativo en el cual se rehace y abastece continuamente la vida de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo, entonces escuela y vida deben estar integradas.

La vida cotidiana ha sido fundamento de toda creación (ciencia, tecnología, arte, cultura, etcétera). Sin embargo, no es el punto de partida para el continuo rehacer de esa vida. Pareciera que el sistema social estuviera “colonizando” el mundo de la vida (desde el punto de vista de la verdad, de las interacciones, de la comunicación).

Tercer principio: La escuela debe coadyuvar a la formación de una personalidad independiente o autónoma, con espíritu de iniciativa, de originalidad y de solidaridad, en las formas de la autonomía escolar, de las actividades del mundo de la vida y de la participación social.

En la escuela, la idea de libertad consiste en una coincidencia de la vitalidad, de la autonomía en participación. La actividad no impuesta al educando, sino el pleno ejercicio de su autonomía y de su conciencia de solidaridad con los demás integrantes de la comunidad escolar. Se trata de una libertad de participación dentro de un proceso educativo, del continuo rehacer de la vida, de aceptar responsabilidades. “Cada alumno trabajará razonablemente hasta el límite de su capacidad y recursos, en empresas que sienta, hasta el grado mayor posible, que son suyas, y por las cuales acepta una responsabilidad” (Kerschensteiner citado en Villalpando, 1998: 11). La aplicación de principios es difícil, por no decir imposible, si se concibe que la libertad está condicionada por las exigencias de un plan o programa de estudio o de trabajo, en el cual no participa el estudiante, si el Proyecto Educativo Institucional y

los manuales de convivencia son impuestos, o si el trato con los demás está sujeto a los dictámenes de los adultos.

La escuela no ha enfrentado aún su compromiso con la formación humana, persiste en transmitir conocimiento en lugar de construirlo; no tiene aún herramientas para enfrentar el reto de la formación de la autonomía. Este concepto es aún algo ambiguo en la escuela y en la familia.

Cuarto principio: La educación debe realizarse teniendo en cuenta las necesidades peculiares de cada alumno.

La pedagogía debe pues partir del niño. La escuela para el niño y no el niño para la escuela; los programas y los métodos gravitando alrededor del niño, y no el niño gravitando, mejor o peor, alrededor de un programa confeccionado fuera de él. Tal es la revolución copernicana a la que invita la pedagogía al educador (Claparède, 1932: 12).

La escuela se propone las siguientes consideraciones frente al principio de individualidad: el respeto absoluto a la individualidad del educando, actuando dentro de su propia capacidad, así en contenidos por ofrecer como en trabajos por exigir; y el reconocimiento de la individualidad, no como algo dado sino como algo que se debe formar o conquistar, desarrollando al máximo las capacidades de cada uno para alcanzar la plenitud personal y aceptando que la personalidad es producto de la individualidad cultivada dentro de sus características propias.

Quinto principio: La formación colectiva. La escuela debe desarrollar actividades escolares para el logro de objetivos (propósitos) comunes para generar en el alumno hábitos positivos de convivencia y cooperación social que lo preparen para la vida y, siempre que sea posible, que sirvan a otros.

En la relación escuela-comunidad es necesario “reconocer que la escuela es, ante todo, comunidad escolar; y no puede haber otra educación que la educación en comunidad, que la educación en que la comunidad se educa a sí misma” (Claparède, 1932: 12). Por lo tanto, la escuela en cuanto al trabajo colectivo, se propone una formación en comunidad, la cual debe tener como apoyo decisivo el concepto y la práctica de la autonomía escolar, puestos al servicio de toda la participación de los educandos. Una organización colectiva en la cual es necesaria la participación real e indirecta, que representan los padres y los propios alumnos, por la proyección de sus efectos en el ambiente social.

Sin embargo, si bien el trabajo en grupo es uno de los pilares de las propuestas educativas, no es claro cómo el trabajo escolar prepara para la vida social. El trabajo en grupo se plantea nuevamente como una alternativa necesaria en un sistema en donde predomina el énfasis en la formación del individuo.

El trabajo en equipo es uno de los pilares de la pedagogía moderna. Roger Cousinet¹³ fue quien propuso un método basado en dejar que los alumnos se agruparan libremente en equipos de cuatro a ocho niños; su actividad se fundamenta en el trabajo grupal y se basa en la misma naturaleza infantil, en su espontaneidad, en su cotidianidad fuera de la escuela, en sus juegos, agrupaciones, ocupaciones; se trata de poner al niño en condiciones de actuar, fundamentado en la vida social de los grupos.

Sexto principio: Supuesto el hecho pedagógico de que el sujeto percibe las cosas en totalidades y no en sus partes, los contenidos deben organizarse en núcleos problémicos de conocimiento, en donde la interdisciplina contribuya a la búsqueda de explicaciones a los problemas que plantea la interacción sujeto-realidad.

El principio de globalidad comienza a ver el currículo como un todo:

Si es acertada nuestra idea de que la práctica del currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículo en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes deben entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares (Kemmis, 1993: 14).

Por lo tanto, el manejo de los contenidos por áreas de conocimiento mediante asignaturas que sólo abordan una disciplina debe ser reconsiderado ya que el sujeto percibe la realidad en totalidades y no en sus partes. Una alternativa que permite abordar y poner en práctica un currículo globalizador es el trabajo pedagógico con proyectos.

LOS PROYECTOS DE VIDA

Como ya se mencionó, la existencia de un ser humano se potencia a través de sus realizaciones, de sus proyectos, los cuales se piensan y realizan en torno a ideales de ser y de trabajo (hacer). Si la condición para que el ser humano pueda construir su proyecto de vida es el desarrollo de sus potencialidades mediante las cuales pueda interactuar consigo mismo, con su contexto social y cultural, y con el medio ambiente, surge la pregunta: ¿Es posible proyectar, programar o planear la vida? La respuesta es afirmativa, dado que el proyecto se considera como un conjunto de acciones interrelacionadas y dirigidas a lograr objetivos, metas para mejorar la calidad

13 Cousinet (1889-1973) pertenece al movimiento de Escuela Nueva y su método se conoce como "Método Activo".

de vida (transformar la vida) en un tiempo determinado y con recursos presupuestados. Podríamos incluir como proyecto de vida el logro de una carrera profesional, la culminación de la educación básica o media.

Sin embargo, sabemos que en nuestras vidas no hay un solo proyecto; podríamos afirmar que es factible articular varios proyectos al logro de un mismo fin. Por ejemplo, si alguien decide ser cantante, alrededor de este propósito podría decidir que primero tiene que estudiar, trabajar y después ser cantante.

Finalmente, se trata de aceptar que, dados los constantes cambios en el mundo actual (en prácticamente todos los órdenes), es necesario planear. Este concepto puede entenderse como el proceso mediante el cual se determina *racionalmente* a dónde queremos ir y cómo llegar allá. Aceptar que es un proceso racional significa que todas las decisiones que se tomen en este sentido deberán ser lógicas: la definición de los criterios, principios y estrategias en torno a la transformación de nuestras vidas. Se trata de utilizar, por ejemplo, una estrategia racional como la de preguntar y responder a determinadas preguntas: ¿Cuál es la finalidad de mi vida? ¿Qué quiero hacer de mi vida? (efectos concretos), ¿cómo voy a lograr lo que quiero? ¿Qué recursos necesito para lograrlo? Se trata de obtener respuestas racionalmente y de entenderlo como un proceso de construcción; considerar la vida no como algo dado o recibido, como transmisión o como algo heredado a un individuo pasivo y aceptar que somos dueños de nuestro destino.

Si el interés es el modo en que los proyectos de vida van siendo construidos, es necesario considerar las competencias que el individuo ha desarrollado y está desarrollando para el logro de sus metas. Se trata de iniciar un proceso de recuperación y de construcción de los proyectos de vida en donde es necesario tener en cuenta las metas que cada persona se ha trazado, el entorno, el conocimiento que la persona tenga de sí misma, la identificación de las competencias que debe desarrollar, ha desarrollado o necesita desarrollar para alcanzar las metas propuestas; y la forma de rectificar, de trazar otras alternativas cuando no logra sus metas.

LA VIDA DE LOS ESCOLARES

La pregunta acerca de cómo ha sido su vida descubre importantes competencias, qué quisiera cambiar, cómo lograrlo, qué tipo de vida quisiera tener; las influencias en su vida; sus actitudes y comportamientos para lograr esos cambios; los acontecimientos más importantes en su vida; sus éxitos; sus fracasos; las decisiones más significativas que han tomado; quién será como consecuencia de esos cambios.

Para los estudiantes de Chíchira vivir es estar contento, estar alegre, divertirse, hacer lo que les gusta, llevar una vida perfecta, normal. Para los niños, la vida es linda porque pueden estudiar, la vida es

buena, linda porque tienen familia, ha sido buena porque han aprendido muchas cosas, buena por ir bien en el estudio, es buena porque han aprendido a ser respetuosos. Algunos niños le dan gracias a Dios por su vida. En la vida hay alegrías pero también hay tristezas: “La vida ha sido mala porque me separaron de mis hermanos; ha sido difícil por la pérdida de mis abuelos; porque se fue mi mamá; mi vida ha sido pobre porque no tengo recursos; mi vida ha sido difícil porque no tengo a mi padre”. Para muchos niños la vida ha sido ayudar en la casa por razones económicas (Estudiantes de Chíchira, mayo de 2009).

En otra sede escolar describen cómo ha sido trabajar y estudiar para tener futuro:

Estudiar para seguir el camino de lo que uno quiere; he tenido un poco de dificultades pero las he superado; es lo mejor que me ha dado Dios, algo maravilloso que nos regaló Dios y debemos cuidarla y apreciarla; ha sido dura, es una lucha para obtener estudio; mi vida ha sido feliz, alegre, bien vivida, sin problemas, llena de cosas buenas; positivas a pesar de los obstáculos, buena porque he estudiado con el apoyo de mis padres, bonita y he salido adelante; ha sido una vida muy chévere; ir bien en el estudio; hacer oficio; saludable y social; luchar por que cada día sea mejor; ha sido una vida normal con fracasos y errores (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Para los niños en Bábega la vida ha sido normal, cuentan con el apoyo de la familia, sin tropiezos: “superbien porque la he pasado con mi familia; porque tengo el cariño y apoyo de mis padres; mi vida ha sido todo bien pues siempre he tenido el apoyo de mis padres; hasta el momento ha sido muy agradable y chévere, aunque he tenido dificultades y problemas he podido salir adelante”. También consideran que la vida tiene sentido en relación con la tranquilidad, con los obstáculos y con hacer aquello que les gusta: “ha sido tranquila ya que no he tenido obstáculos”.

La vida ha sido difícil, triste: “porque desde los 10 años perdí a mi padre y los recursos para poder estudiar fueron muy pocos y sólo fueron por parte de mi madre, aun así terminaré el bachillerato; hasta el momento mi vida ha sido difícil ya que me encuentro estudiando con la ayuda de mis padres; porque desde muy pequeña perdí a mi padre y por esta razón muchas veces he pasado necesidades junto con mi familia; mi vida ha sido un poco difícil ya que en mi familia hay muchas dificultades sobre todo de tipo económico; ha sido un poco difícil porque muchas veces no puedo tener lo que me gusta y lo que me propongo; mi vida ha tenido muchos obstáculos tanto económicos como sociales; mi vida ha sido difícil ya que muchas veces no puedo conseguir lo que me propongo por falta de recursos”.

La vida tiene sentido por el estudio porque tiene relación con el trabajo y ser alguien en la vida: “estoy logrando mi bachillerato; hoy estoy dedicada al estudio para así poder superarme y seguir adelante; tener un buen trabajo y salir adelante; estoy estudiando para ser alguien en la vida” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Por otra parte, los niños hablan acerca de cómo desearían que fuera su vida. Los niños y las niñas dicen: “que no me falte nada y pueda vivir bien; una vida llena de felicidad, amor, paz y salud; una vida sencilla y sin problemas; una vida llena de amor y de muchos éxitos”. Alguno considera que no le hace falta nada: “ningún tipo de vida, el que tengo está bien”. Un anhelo es definitivamente llegar a tener un buen trabajo: “quisiera tener una vida llena de trabajo y expectativas para seguir triunfando en la vida”. Los niños desean ser felices y tener cosas: “una vida feliz, no con muchas pertenencias pero con lo necesario para no pasar necesidades”. Los niños desean ser profesionales para servir a su comunidad: “ser una profesional y ayudar a mi comunidad a que salga adelante; ejercer muy bien mi profesión y tener ética profesional”. La prosperidad es también un anhelo: “una vida llena de prosperidad”. Algunos niños desean tener riquezas y cubrir las necesidades de su familia: “quiero tener una vida laboral para ayudar a mis padres”. A los niños también les preocupa la salud: “una vida llena de salud y bienestar”. A algunos niños les gustaría tener una “vida digna no llena de sólo cosas económicas sino que tenga lo necesario para no depender de mis padres” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Los niños y niñas relatan cómo quisieran que fuera su vida. En cuanto a sus aspiraciones, los niños de Chíchira manifiestan su interés por cosas materiales como “tener una habitación para mí sola; tener casa, tener carro, tener una ganadería, vivir en una casa bonita; tener buena salud, sanar de las enfermedades”. Prioritariamente, los niños quieren tener una vida alegre, divertida con quienes quieren, con sus amigos, sin problemas, sin tropiezos, con felicidad, tener tranquilidad, felicidad, alegre, con éxitos, con triunfos. Algunos niños no quieren tener que preocuparse por el sufrimiento de sus padres, muchos niños quieren tener familia, vivir mejor en paz y armonía con su familia. Algunos niños quieren una vida fácil, normal, relajada, tranquila.

Por su parte, los estudiantes de Guayabales relatan la vida que quisieran tener:

Una vida digna, que nadie me discrimine por ningún motivo; una vida que no tenga tropiezos ni caminos que me lleven al mal; tener un poco más de dinero; una vida bonita, un hogar, recursos; ser una persona con una situación media, ni rico ni pobre, y honrada; tener comodidades, tener lo necesario,

ayudar a mis padres; una vida normal; llena de cosas positivas (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Para los estudiantes de Bábega hay personas y acontecimientos que han influenciado su vida: entre las influencias que los niños reconocen está a su madre, pero también el padre, los profesores y los hermanos como las personas que mayor influencia han tenido en su vida; los padres, especialmente porque les brindan apoyo dándoles estudio. Congruentes con su forma de pensar, el principal acontecimiento que reconocen en sus vidas es estudiar.

En la vida de los niños hay sucesos, acontecimientos que influyen en sus sueños, dentro de los hechos o personas que han tenido mayor influencia en sus vidas están el apoyo de la mamá: “me motiva a hacer cosas y a lograr mis metas, me da ejemplo y valentía para salir adelante”; el apoyo de los padres, los hermanos y el profesor que les enseñó a ser buenas personas y tener valores. Dentro de los sucesos importantes en sus vidas figura el hecho de estar estudiando. También se destacan sucesos como la pérdida de familiares (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Los niños y niñas de Bábega señalan personas y acontecimientos importantes en sus vidas:

Mi familia y mi novia, en especial mi mamá; mis padres y mis amigos que están conmigo cuando más los necesito; mi madre ya que ella me apoya en todo para que pueda salir adelante; mi familia, mi novio porque me apoya en lo que quiero ser; mis padres porque me han apoyado en estos años; mis amigos ya que con ellos he compartido momentos inolvidables; mi familia es la que me motiva para realizar las cosas y ser profesional; mi familia, mi tía y mis amigos, porque con mi familia convivo y con mis amigos paso mucho tiempo; mis padres porque son los que me han apoyado en los momentos más difíciles de mi vida, me demuestran cariño, amor, respeto y me apoyan en todo para salir adelante.

Para algunos niños es importante que en el colegio se ofrezca la educación media: “en mi colegio se han implantado los dos últimos grados de estudio y esto facilita el estudio”. La muerte del padre, de la abuela son sucesos importantes “porque ellos eran las personas que me ayudaban con recursos para estudiar” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Para los estudiantes de Bábega los sucesos que han cambiado sus vidas se relacionan también con la muerte de un ser querido, el triunfo en los estudios: “el haber aprobado mis estudios satisfactoriamente; haber aprobado los grados 10° y 11°”. El cambio de colegio: “cambié de

colegio y eso fue muy radical en mi vida”. La situación económica de la casa los motiva a ayudar: “en mi hogar a veces pasan necesidades lo cual me lleva a querer cambiar eso estudiando y preparándome”. Un suceso importante es el cambio de modo de vida: “dejé el campo para vivir cerca del pueblo y así poder estudiar los grados 10° y 11° en el CERB porque si eso no hubiese sido así no estaría estudiando en este momento; me vine a vivir cerca del pueblo para estudiar”. Para algunos niños un suceso importante es la aparición en la escuela de la Internet y del MEMA: “los principales acontecimientos son que ahora tenemos la Internet en el colegio como también el modelo MEMA que ha cambiado mi forma de pensar del sector rural” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábeqa, octubre de 2009).

LOS SUEÑOS

Cuando se le pregunta a alguien sobre sus sueños en el contexto de su proyecto de vida, se refiere a expresar sus anhelos, sus expectativas, sus ilusiones, aquello que los moviliza, que los induce a hacer planes. En este sentido, los niños sueñan con ser profesionales: militar, médico, enfermera, secretaria, odontólogo, estilista, profesor de literatura, contador público, doctor, agrónomo, ingeniero de sistemas, policía, mecánico biodiesel, ingeniero mecatrónico o abogado. Carlos Alfredo quiere ser conductor, Luis Antonio quiere ser celador, Leidy quiere ser cantante, Diana quiere estudiar criminalística, Pedro Ersain sueña con ser cantante.

Los niños describen sus sueños y también el apoyo que tienen para lograrlos, los propósitos, los intereses, los cambios que quieren introducir en sus vidas y las actitudes y comportamientos que conllevan. Los niños y niñas de Chíchira cuentan con su familia, con sus amigos. Una forma de lograr sus sueños es el estudio y tener a la mamá, a la familia apoyándolos. Como obstáculos para lograr sus sueños ven la ausencia de recursos, la movilidad de la familia, la ausencia de familia, el no poder estudiar, el estar alejado de la ciudad, el no llenar los requisitos para (por ejemplo) ser policía, el no tener los medios, el no tener organizada la vida, la pereza, el malgenio y la soberbia, las opiniones de las personas. Son conscientes de que para lograr sus sueños se debe estudiar, estudiar y trabajar. Los niños sueñan con ser felices, alegres, emprendedores, alguien importante, buena persona, un profesional (secretaria, gerente, un servidor de la patria), estudiosas.

En Guayabales los niños y niñas sueñan con:

Terminar bachillerato, hacer una carrera universitaria (electrónica, contador público, veterinario, odontología, música), tocar instrumentos, ser futbolista, ser policía, ser comandante del ejército, trabajar, ayudar a su familia, estudiar, salir adelante,

ser alguien en la vida, ser una persona independiente, formar una familia (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Dentro de los aspectos que facilitan el logro de sus sueños están “el apoyo de familia; el estudio; el desarrollo de la capacidad de entendimiento; estudiar; ser responsable; las ganas de salir adelante; las personas, los profesores; los recursos” (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Frente a la vida, los niños tienen diferentes disposiciones adquiridas de su experiencia con personas, objetos o situaciones, por ejemplo, “estudiar, alimentarse sanamente, ser alegre, divertirse, ser inteligente, ser responsable, compartir; tener actitud positiva; considerar que la vida es algo maravilloso que me dieron mis padres; ser mejor y mirar por donde se va; hacer ejercicio; proyectarse al futuro; no pensar cosas malas”.

Por ello, para algunos niños es importante sacar adelante su proyecto (ser escritora, ser médico, ser ingeniero); sacar adelante su familia; considerar que la vida es un don, un regalo de Dios; tener una casa grande y compartir con la familia; ser alguien en la vida, sin vicios; lograr metas.

Por tanto, proponen cambios en el plano personal como:

Madurar, ser sincero, disciplinado, no pelear, obedecer, organizar el tiempo, ser responsable, estudiar, portarse bien, tener paciencia, valorar mis sueños, mejorar el mal genio, ser alegre, cambiar mi modo de ser, ser optimista, ser una persona diferente con el tiempo, saber perdonar, cambiar en el aspecto físico (cambiar los ojos, peluquiarse), ser menos delicada, ser más ordenada, ser mejor estudiante, ser un poco más inteligente, cambiar mi modo de ser, mejorar mi letra, cambiar el mal genio, hacer más caso, no ser caprichosa, aprender a escribir bien, ser responsable, no ser impaciente, no decir groserías, mejorar mi letra, cambiar mi modo de ser, ser inteligente, ser tolerante.

Se proponen cambiar en relación con los demás: respetar, brindar cariño, relacionarse con las demás personas, dar amor, amistad y buena convivencia, compañerismo, compartir y ayudar.

En relación con el conocimiento que se requiere para lograr los sueños: saber cómo se trabaja un libro, saber sobre la vida humana, conocer los derechos de las personas, tener entendimiento e inteligencia, conocer los misterios del mundo, conocerse a sí mismo, aprender las cuatro materias fundamentales (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales), saber sobre el mundo y las personas, aprender nuevos lenguajes, aprender matemáticas y lectura, aprender psicología.

Se proponen cambiar en relación con cómo adquirir conocimiento: ponerle entusiasmo, estudiar, esforzarse, investigar, hablar con otras personas, contratando a alguien que sepa dar explicaciones, buscando información, poniendo atención.

En el proceso de toma de decisiones para resolver problemas de la vida, los niños proponen alternativas como: “estudiar, trabajar, saber manejar mi vida cotidiana, estudiar una carrera, estudiar a pesar de que mi padre diga que deje de estudiar, estudiar pero que no me regañen tanto, no desanimarme, estudiar secundaria, trabajar en el campo”.

Para tomar una decisión es necesario conocer, comprender, analizar un problema, para saber si hay solución; por ello, los niños reconocen que es necesario pensar para hacer, que es necesario intentarlo (haciendo el deber), mostrar hechos, poner en práctica.

Otras actitudes y comportamientos ante los cambios que se proponen en sus vidas son:

Disfrutarla al máximo; tratar de superar los problemas; ser responsable; la vida no me ha dado motivos para decir que ha sido mala conmigo; a pesar de ser pobre ha sido bonita y alegre; dar gracias a Dios por la vida que me ha dado; estudiar; ayudar; me siento bien con mi vida y orgullosa de mi familia; ser una persona de bien; alegría, cosas positivas, experiencias (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Para lograr vencer dificultades se proponen hacer ejercicios de expresión ante los demás, hablar más, mejorar actuación y opiniones de los demás; “hacer lo que más pueda; ser una persona responsable que es en lo que más fallo”. Preguntados por los conocimientos que necesitan para lograr estos cambios señalan: conocimientos éticos, conocimientos sobre sistemas, sobre cómo son las personas (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Los sueños de los niños y niñas de Bábega son:

Tener un trabajo estable y realizar una carrera; sacar el bachillerato, ayudar a mis padres y tener un trabajo estable; ser un policía; terminar el bachillerato e ir a la universidad y ser una gran enfermera; ser una generala de la policía y tener un buen trabajo para ayudar a mi familia y la gente pobre y formar un hogar, tener 2 hijos y ser muy independiente; ser una profesora de literatura o estudiar actuación y lograr concursar en el premio mejor actor; ser odontóloga; ser una estilista profesional, para así ser una persona de bien junto con mis padres; terminar el colegio lo mejor posible con buen puntaje ICFES, ir a estudiar en la “U” medicina o algo que tenga que ver con

la salud, terminar mis estudios universitarios con éxito, luego trabajar fuertemente así ayudar a mi familia, en especial a mis padres y mi hermano; terminar mis estudios, crear mi propia empresa para salir adelante y tener una mejor calidad de vida para mi familia y para mí; seguir estudiando para así poder sacar adelante una carrera y poderla ejecutar y colocarla al servicio de la comunidad; estudiar en la universidad y trabajar; tener un futuro exitoso y servirle a la comunidad; terminar mi bachillerato, estudiar una carrera ya sea en el SENA o en la universidad, tener un trabajo estable y formar una familia; estudiar medicina o derecho; tener dinero para ayudar a mis padres; tener un trabajo estable cuando termine la universidad; terminar el bachillerato, ir a la universidad, tener un trabajo estable o ser administradora de una empresa; ser un ingeniero en biodiesel o mecatrónica; sacar grado y hacer una carrera militar para ayudar a mi familia; ser un ingeniero de sistemas o un veterinario; ser muy independiente; terminar mis estudios y empezar a estudiar para ser oficial de la policía, para poder ayudar a mi familia; sacar grado, estudiar la carrera de mecatrónica y formar mi hogar; sacar adelante mi familia, mis amigos, con mi esfuerzo y recursos; sacar grado en mi colegio y si es posible ir a la universidad a estudiar el curso de criminalística como también si ninguna de las anteriores se me da, trabajar en el campo pero de una forma más técnica; mi sueño es tener una profesión que sea útil para mí como también para la sociedad; ser una estilista profesional, para así ser una persona de bien junto con mis padres; ir a trabajar en la ciudad para pagar mis estudios en el SENA (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Las facilidades y oportunidades que ven para lograr sus sueños son las capacidades personales, y el apoyo de la familia es definitivamente la base:

Lo que más me facilita mis sueños es el trabajo personal y mis padres económicamente; mi familia me apoya; lo que me facilita cumplir mis sueños es el apoyo de mi familia la cual se encuentra en Bucaramanga; las ganas que tengo por estudiar y obtener nuevos conocimientos en bienestar de los demás y mío propio; el querer tener las cosas por medio de mi familia; el apoyo de mi familia; mi empeño y ganas de salir adelante; las tecnologías que nos aportan medios para lograr lo que quiero.

Para algunos, las oportunidades son muy pocas “ya que mi familia cuenta con muy pocos recursos para apoyarme; mi capacidad y el apoyo

de mi familia que se empeñan en ayudarme para que pueda seguir estudiando y para salir adelante; ser responsable, inteligente y enfrentar los obstáculos que se me presenten, con la ayuda de mis padres y familiares y con algunos recursos”. Para algunos niños las oportunidades son pocas para lograr sus sueños “pero el que anhela alcanza”. La confianza en sus fortalezas, sus virtudes y la familia facilitarán sus sueños. Muchos niños ven una oportunidad en las pruebas de estado (o pruebas ICFES). Las oportunidades se abren siendo responsables, “luchando contra todo lo que se me presente en el camino y siendo perseverante”; tener una familia que los apoya y familiares que “viven en los lugares donde puedo acceder a la universidad”. Algunos reconocen que tienen pocas oportunidades “pero si una tía me ayuda y da trabajo tal vez pueda seguir estudiando y si no trabajar en el campo para ayudar a mi familia; muy pocas porque mis padres no me pueden dar el estudio en la carrera que quiero; mi principal oportunidad es que me gusta lo que deseo estudiar y se me facilita en gran parte” (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábeqa, octubre de 2009).

Los niños y niñas manifiestan sus intereses, por qué no han logrado conseguirlos y qué ayuda han recibido, de la siguiente manera:

Ser una profesional para servirle a mi comunidad y estudiar; dentro de algunos años seré licenciada en literatura; concursar en Colombia, aprender por el mejor cuento; ser doctora y ayudar a las demás personas; ser una profesional para poder ayudar a mi familia y que no me falte nada; no he podido hacer lo que me interesa por miedo de no tener recursos económicos; tener un trabajo para ayudar a mis padres y cumplir mis sueños; no he podido lograrlos por falta de recursos; siempre cuento con el apoyo de las personas más cercanas; ser una persona muy feliz; ser un mecánico; estudiar y ser odontóloga; tener una empresa para ayudar a mi familia; ser una profesional con el apoyo de mis padres; la oportunidad que he tenido es estudiar; mis intereses desde niña son tener un buen trabajo y ayudar a mis padres; no he podido en la totalidad ya que no tengo recursos suficientes; no he tenido oportunidad de hacer lo que me interesa; ser una persona emprendedora y profesional para sacar adelante a mis padres; ser una persona de bien y tener con qué cubrir mis necesidades en el futuro; he tenido mucha experiencia, ya que mis padres están separados y por eso tengo un pensamiento bueno y no pienso ser como mi papá, que le gusta el alcohol; llegar a ser feliz sin muchas cosas que quiero para mí; tener a mi alcance lo que deseo; tener una chica [novia]; mis intereses desde niña han

sido algún día tener una profesión y servir a la comunidad, las oportunidades para realizar mis intereses a través de mis estudios; lograr mis sueños y nunca rendirme; muy pocas pero las he podido superar; mi principal interés era ser futbolista pero ahora es estudiar la criminalística para saber un poco del cuerpo humano; desde niño me proponía tener una novia de mi grado y lo he logrado aunque está con otro, pero no pasa nada; mi otro interés era ser personero del colegio y lo logré; llegar a ser una profesional para poder ayudar a una comunidad y a mi propia familia; muy pocas porque aún no cuento con los recursos para hacer lo que en realidad quiero; ser una persona emprendedora y salir adelante (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Los cambios que se proponen abarcan desde lo personal, el carácter, la timidez, el mal genio, hasta lo familiar:

En mi forma de ser, consintiéndome yo mismo; el aspecto que quisiera cambiar es el miedo ante el público, creo que lo puedo derrotar enfrentándolo, necesito mucho valor para lograr desecharlo de mi vida, si logro el cambio seré una profesional en la actuación; mi carácter, puedo solucionarlo evitando el estrés, necesito dejar tantas cosas, preocupaciones y afanes y si lo logro no estaré de mal humor; por otra parte, creer más en lo que me dicen aunque no sea tan verdad. Si cambio lo anterior seré menos explosiva; el ser tan malgeniada. [También se proponen] ser más alegres y divertirse más; ser una persona muy chévere; el alejarme a otros lugares sin permiso de mis padres y en colocarle más empeño al estudio; pedir permiso a mis padres y estudiar más y así podré triunfar y ser una gran mujer; quisiera cambiar mi genio, lo podría lograr cambiando de ambiente y de lugar; cuando me sienta satisfecha de lo que siempre he deseado; cambiar la timidez y el miedo, necesito ser más decidida y valiente, si logro ese cambio seré una persona más echada para adelante, no tendré miedo de enfrentarme a nada; en mi forma de ser, colocar de mi parte; ser una persona de bien; el mal genio y la timidez, expresándome ante los demás y frente al público, saliendo a otros lugares y conocer nuevas personas; poner de mi parte, si logro este cambio seré una persona triunfadora echada para adelante, sin tener miedo para hacer las cosas, y podría expresarme ante los demás sin miedo y sin timidez; en el aspecto de expresarme ante el público ya que soy muy tímida y penosa, si logro este cambio seré una persona nueva porque sentiré la felicidad que se siente

cuando se triunfa; en el aspecto del genio a veces tengo mal humor, quiero corregirlo, y si lo logro corregir creo que sería una buena manera de ser alguien en la vida; ninguno de mis aspectos, pues yo soy como soy y no me gusta imitar a nadie; mi forma de ser, ya que soy un poco machista; si logro el cambio sería alguien en quien confiaran más que ahora; en la forma de pensar; ser una persona muy feliz; tener el cartón o la certificación de que lo propuesto ya tiene un logro (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Respecto de sus comportamientos, ellos se proponen cambiar:

El respeto por los demás, la alegría, la comprensión, la perseverancia, la humildad y el amor; sentirme capaz de realizar las cosas; ser más sociable y luchar para lograr lo que quiero; cambiar mi forma de ser; valoración, respeto y que mi vida es lo mejor que tengo; cambiar mi forma de ser; mis talentos para realizar mis sueños, la disciplina, la responsabilidad, honestidad y respeto; siendo más sociable, luchar por lo que quiero y poder lograrlo; poner un poco de mi parte para entender mejor las cosas y ponerlas en práctica; dejar la timidez y el miedo a hablar en público; el respeto hacia los demás, la responsabilidad, el amor, la humildad, la colaboración; voy a poner entusiasmo, ánimo para que mis metas sean todo un éxito y necesito mucho estudio; pidiendo la ayuda de profesores, familia, de mis padres y de Dios; todos los que pueda, pero que sean buenos; que si mis proyectos no se dan siempre hay que acudir al plan B que todos debemos tener; los comportamientos que voy a apoyar para cambiar mi vida son el modo de ser, la responsabilidad, el modo de actuar; superar lo que no voy a conseguir, hacer lo que me gusta (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

La preocupación por los conocimientos que necesitan para lograr sus sueños y cómo adquirirlos se centra en:

Saber cómo enseñar español a los estudiantes y en sí saber en qué consiste ser profesora de literatura; estudiando una carrera en la universidad sobre esto; necesito conocimientos sobre contabilidad; los voy a adquirir estudiando y por medio de las experiencias diarias; básicos, en el proceso de agroindustria y lo voy a adquirir por medio del MEMA; necesito más estudio, ir a la universidad, averiguar lo que necesito; los conocimientos voy a adquirirlos por medio del estudio y de experiencias; saber más sobre el mundo, investigando; de

todo un poco, estudiando; acerca de las pruebas de estado para poder prepararme cuando llegue el momento; disciplina para saberme presentar ante los altos mandos de la policía y ante la comunidad; conocimiento para resolver problemas; los puedo adquirir por medio de los experimentos de la vida y estudiando para esto; saber más inglés, estudiar un curso que garantice que puedo saber más (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

LOS PLANES PARA CONSEGUIRLOS

Dentro de la indagación por conocer los sueños, otra competencia manifiesta es la habilidad que tienen los niños y niñas para hablar de sus planes, expresar sus planes y proyectos. Es interesante la fuerza que tiene la idea de que estudiar es la clave para salir adelante, por tanto, ser buen estudiante y aprender. También es notable la idea de buscar apoyo en la familia, los amigos y los profesores para lograr sus planes. Asimismo, es interesante el hecho de que las cuestiones personales son importantes para los planes: “Poner de mi parte, tener ganas de triunfar, tener voluntad, tener fe, confiar, esforzarme, prepararme, investigar sobre mi carrera, tener confianza, trazar metas, buscar carrera que me guste, luchar para salir adelante, saber bailar, conocerme a fondo para saber qué puedo obtener, proponiéndomelo yo mismo, realizar la matriz DOFA, buscar beca del gobierno, ser mejor hijo”.

Hay conciencia de que para lograr los planes se debe trabajar. Es curioso que muchos niños tengan como proyecto de vida ayudar a otra gente, ayudar a los papás a salir adelante, tener el propósito de graduarse, ser profesional.

Los planes para lograr esos cambios se orientan en dos aspectos. Uno, tener cosas materiales como dinero y a mejorar el aspecto físico (un peluquero); y dos, aspectos personales como tener honestidad, madurez y manera de ser, hacer caso, ser mejor persona, ser abierto al mundo, evitar comportamientos drásticos, saber compartir, esforzarse, trabajar, tener paciencia, ser mejor persona, estudiando, preguntando a alguien de confianza.

Acerca de las oportunidades que ven, las decisiones que deben tomar, sus éxitos y sus fracasos, las consecuencias de una adecuada o inadecuada elección y las repercusiones en sus vidas, los niños y niñas de Chíchira manifiestan que tener éxito significa: “Pasar el año, no perder el año, tener un diploma, llegar a la secundaria, no perder el año, poder jugar, lograr metas, ir bien en el estudio, ganar dos diplomas, tener amigos, tener familia en quien confiar, estudiar y ser inteligente, sacar bachillerato”. Para los niños un fracaso es: “Perder el año, enfermarse, no tener recursos, no tener capacidad para estudiar,

no valorar, perder evaluaciones, perder 4° grado, enfermarse” (Estudiantes de Chíchira, mayo 2009).

Los planes de acción de los niños y niñas de Guayabales para conseguir sus sueños son:

Estudiar, ser buen estudiante para poder alcanzar lo que quiero, cumplir con las tareas y las evaluaciones, tener buen rendimiento académico, sacar buenos puntajes en mis estudios; ser responsable, consciente; graduarse; tener dinero; buscar sitio para ejercer la carrera; estar seguro de lo que voy a ser y hacerlo realidad; enfatizar en mis metas y hacer todo lo posible para lograrlas; buscar ayuda económica en diferentes entidades; haciendo un propósito que pueda cumplir (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Dentro de las oportunidades para lograr sus sueños, lo niños señalan: “Tener buen rendimiento académico, ser buen estudiante; estudiar; apoyo de mis padrinos y padres; experimentar en laboratorios; tener un proyecto de vida; ser inteligente y responsable; los bajos costos de la educación; participar en campeonatos”. Dentro de los obstáculos para lograr sus sueños, señalan: “La falta de dinero, lo económico, la irresponsabilidad y la imposibilidad de colaboración de los padres por falta de recursos” (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Los propósitos del proyecto de vida de los niños y niñas de Guayabales son:

Graduarme; tener una carrera universitaria; ser más responsable, ser útil a la sociedad, superar lo que hago mal, ser alguien en la vida, salir adelante, ser buen estudiante, cumplir mis sueños; trabajar y tener familia; ayudar a mis padres y hermanos; a las personas que me colaboran; obtener cosas y buena vida (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

El interés de los niños y niñas de Guayabales ha sido:

Estudiar, salir adelante, ayudar a mi familia, ser alguien muy importante, lograr mis metas, ser obediente, ser mejor persona, tener buenos amigos, ser una persona colaboradora y respetuosa, llegar a la “U”, jugar fútbol, tener una bicicleta (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Entre los éxitos de los niños y niñas de Guayabales se destacan:

Estudiar, pasar el año, terminar la primaria y comenzar la secundaria; tener una buena familia; ir creciendo cada día para

ser alguien importante, ser una persona con muchos valores, salir adelante (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Como fracasos, los niños de Guayabales consideran:

Enfermedad; perder seres queridos; un amigo que se fue; repetir un año que perdí; no tener plata para comprarme cosas o darme lujos; no tener lo que necesito (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

Las decisiones que han tomado con respecto a su vida se refieren a estudiar, tener dedicación plena para el estudio y portarse bien con sus padres (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

En Guayabales, los cambios que quisieran hacer en sus vidas son:

Ser colaboradora, responsable, una persona querida y respetada, solidaria y tolerante, tratar de ser una persona más responsable poniendo de mi parte, con ayuda de mi familia, ser más tolerante; respetar a las personas; cambiar el mal genio, el ser grosera, el egoísmo, la envidia; comprometiéndome con actividades para mejorar mi calidad de vida; cambiar mi forma de actuar hacia los demás; ser una persona más activa; hacer buenas obras; perder el miedo para hablar en público; comprender lo que me dicen; proponiéndome cumplir lo que me prometo; tener un buen rendimiento académico; pasar grados sin necesidad de recuperar materias; recapacitar; lograr poco a poco lo que me propongo, estar pendiente; poner de mi parte y que alguien me dijera que he cambiado; que pueda ayudar a mis padres (Alumnos de Guayabales, octubre de 2009).

La forma de priorizar sus acciones en un plan para lograr los sueños que expresan se concentra en el estudio, el trabajo y sus capacidades personales:

Lograrlo por medio de las diferentes formas para estudiar, como universidades, el SENA, ICETEX; terminar el colegio con buen puntaje ICFES; celebrar mi grado; viajar a estudiar y de paso trabajar para ayudar en mis gastos; terminar el bachillerato y luego comenzar a realizarlo; que me vaya bien en las pruebas ICFES; seguir estudiando; que me vaya bien en las pruebas ICFES y conseguir un trabajo para seguir estudiando; terminar mis estudios; las nuevas tecnologías que nos aportan medios para lograr lo que quiero; estudiar y ser responsable en mis actos; ser consciente de lo que estoy haciendo y que me gusta el estudio; terminar mi bachillerato, sacar un puntaje alto en el ICFES, conseguir trabajo para

estudiar y trabajar al mismo tiempo; mi plan de acción para lograrlo es que me vaya bien en las pruebas de ICFES; sería primeramente que todo salir del colegio y ser una persona responsable, ahorrar para poder financiar lo que deseo hacer primero que todo, sacar grado, y después dirigirme hacia la ciudad de Bucaramanga donde estudiaré esta carrera; terminar de estudiar el bachillerato y empezar a trabajar para darme yo misma el estudio; que todo me salga bien y sobre todo que logre sacar un puntaje en las pruebas de estado; trabajar de noche para cubrir los gastos que no logre cubrir con el apoyo financiero que me brinda mi familia y sacar un préstamo al ICETEX; estudiar y trabajar; que todo me salga bien en las pruebas ICFES, en la universidad y en mi trabajo; trabajar mucho y ayudar a mis padres; ser exitosa, sentirme orgullosa de lo que voy a lograr; ponerle ánimo y no rendirme hasta cumplir esta meta; mi plan de acción será siempre ser perseverante, dedicación, esmero, esfuerzo y voluntad de querer hacer las cosas (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Entre los principales obstáculos para el logro de sus sueños están:

El dinero, la falta de apoyo por parte de los padres, quienes definitivamente no ven obstáculos y quienes tienen problemas personales o familiares: por algún motivo el dinero; que mis padres no me apoyen para seguir estudiando por la situación económica pero trataré de convencerlos de que seré juiciosa en otro lugar; por las malas juntas; que no tengo recursos y que no pueda entrar a la universidad y que me quiten el apoyo de mi familia; salir adelante por mis propios medios y tener un objetivo por el cual voy a luchar; nada, porque el que quiere ser una persona profesional busca todos los medios para lograr sus metas, además cuando uno pone el corazón y el entusiasmo en lo que está haciendo, las cosas salen siempre bien; nada, lograré cumplir mis sueños y metas que me propongo; los recursos económicos para salir de este problema; puedo trabajar para cubrir mis gastos de estudio; por falta de dinero, o algún problema familiar; el no tener suficientes recursos; luchando por mi sueño contra todo lo que se me presente en el camino y siendo perseverante; tal vez la falta de dinero, pero de lo contrario nada más; de pronto, la inseguridad, confrontando en que yo puedo lograr todo lo que me propongo; que no cuento con suficientes recursos y que por alguna razón no pueda ingresar a la universidad, y que mis padres no me den el apoyo

lo puedo superar siendo una persona echada para adelante, no rendirme ante los obstáculos y dificultades que se presenten y saliendo adelante por mis propios medios; de pronto que me falte dinero pues estas carreras son costosas; buscando trabajo puedo superar gran parte de este obstáculo; lo que obstaculiza lograr mis sueños es la falta de dinero suficiente para lograr entrar a la universidad. Lo podría superar enfrentando la realidad y buscando un trabajo que pueda hacer y así ir consiguiendo el dinero; la situación económica en la que vivo, pero si encuentro trabajo puedo seguir estudiando; la falta de recursos, pero cumpliré mi meta si Dios quiere; la falta de dinero, estudiar mucho para ganarme una beca; la economía, porque a veces no hay recursos; buscar trabajo en el lugar donde esté; la falta de recursos, puedo adquirirlos buscando beneficios por medio del gobierno; los recursos económicos ya que a veces se necesita de una buena cantidad de dinero. Lo puedo superar con un préstamo, con ello colocar un negocio para obtener ganancias y tener para otras cosas; lo que más me obstaculiza mis sueños es que mi madre es enferma y no deseo dejarla sola, la mejor forma de superación sería tratar de estudiar y trabajar a la vez para apoyarla; el que por alguna razón mis padres no me apoyen, el no tener los recursos suficientes, no rendirme, siempre salir adelante (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Dentro de este plan de acción, los niños y niñas de Bábega se proponen:

Tener un buen trabajo; el propósito de mi vida es sentir que hice algo bueno en mi existencia, lo cual será estudiar y prepararme superbien para el servicio de los demás; sacar a mi familia adelante y también colaborarle a las personas que lo necesiten; lograr lo que quiero ser en mi vida; lograr mis metas y lo que me propongo; ser una profesional y lograr todas mis metas proyectadas; mi propósito es seguir mis estudios para llegar a ser el orgullo de mi familia; lograr todas las metas que he planeado; estudiar, con eso, lo que Dios provenga, creo que con eso el propósito está realizado; el propósito de mi vida es cumplir mis metas y sobre todo obtener una carrera profesional y así realizarme como persona independiente; poder ser alguien; lograr hacer realidad mis metas y expectativas; alcanzar el sueño que me propongo con ayuda de mi familia; mi propósito es tener un buen futuro y colaborarle a mi familia económicamente; hacer el bien para recibir lo mismo, aprovechar mis talentos y ponerlos al servicio de los

demás; el propósito de mi vida es lograr lo que me propongo y no ser un mediocre; el propósito de mi vida es sacarla adelante y mejorarla; ser una buena profesional que le pueda servir a mi país y comunidad; el propósito de mi vida es lograr mis metas para ayudar a mis padres (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Los logros conseguidos, de alguna manera, nos dejan ver sus éxitos en el estudio, en el trabajo:

Conocer a alguien, gané en el colegio el concurso de mejor compositora, durante estos años me he mantenido en el segundo o tercer lugar en cuanto a rendimiento académico; estudiar y tener un trabajo; ser buena estudiante y obtener reconocimientos en el colegio; mis éxitos son estudiar, trabajar; que he podido estudiar y se me han presentado algunos problemas; terminar los grados anteriores, conocer a mi mejor amiga y a una persona inesperada en mi vida; terminar mis estudios y empezar a cumplir mis metas; mejoré en el estudio; pasar todos los grados sin perderlos ni repetir unos; tener una hermosa familia, estudiar; terminar mis estudios; por el momento mis principales éxitos son que estoy a un paso de ser bachiller; mis principales éxitos, las cosas que me he propuesto hacer nunca me han fallado; aprendí a manejar y ya casi saco grado; cuando gané una beca en el colegio y era una de las mejores estudiantes; mi principal éxito es estudiar; ha sido saber apreciar el estudio (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

También hablan de los resultados adversos, de sus fracasos:

Pelear con mi familia; los fracasos que he tenido son que no puede estudiar 2 años por falta de plata para cubrir mis estudios; peleas con mis papás, muerte de mi hermana, el accidente en el carro; no tener suficientes recursos económicos; las dificultades económicas que he tenido para estudiar; no he tenido por el momento; tener algunos problemas; cuando casi pierdo el año; haber estado un año fuera del colegio, por motivo de que acá en Bábega no había 10° ni 11°; peleas con mi familia; pérdida de oportunidades con mujeres; tener algunos problemas económicos; no he ganado un trofeo de microfútbol para mi pueblo; durante los últimos años bajé un poco el rendimiento académico en el colegio porque me estaba adaptando a nuevos cambios personales; no lograr algunas cosas que quiero (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bábega, octubre de 2009).

Una decisión es el proceso mediante el cual la persona escoge entre dos o más alternativas que tienen importancia en sus vidas. Estas son las decisiones más comunes, las decisiones más significativas:

Continuar con mis estudios de postprimaria y media académica; saber lo que quiero ser en el futuro; el seguir estudiando y tener una carrera; alejarme de mi familia y de las personas que quiero; dejar lo que quiero; ser una persona profesional y ayudar a que mi comunidad salga adelante; es estudiar y salir adelante; no han tenido alto grado de dificultad y creo que han sido correctas y acertadas; las decisiones más significativas que he tomado es seguir estudiando; el no tener novio; alejarme a otros lugares; la elección de estudiar para profesora o actuación; me quería retirar del trabajo; tomar la batuta de mi vida (hacer lo que yo quiera); poner atención, no interrumpiendo; estudiar y trabajar; cambiar de lugar para vivir; saber lo que voy a hacer en el futuro; empezar a tener un noviazgo sin el consentimiento de mis padres y empezar a relacionarme más con nuevas amistades; mi decisión más significativa es que no me he salido del colegio por causa de romances o noviazgos ya que algún día se dará la oportunidad; las decisiones de mis padres al colocarme a terminar el bachillerato y yo querer estudiar; el no tener novio (Alumnos del Centro Educativo Rural de Bárega, octubre de 2009).

EL RETO

En Colombia, los niveles de pobreza se incrementan año a año. El 74% de los pobres habitan zonas rurales. Al igual que en todos los países de América Latina, los extremadamente pobres se hallan constituidos mayoritariamente por población rural. Estos niveles de pobreza se deben a múltiples causas y se agudizan por el narcotráfico, los grupos armados, los cultivos ilícitos y el desplazamiento, entre otras cuestiones.

En materia educativa, Colombia, como muchos otros países en desarrollo, enfrenta los retos de mejorar la calidad de la educación y ampliar la cobertura y la retención especialmente en zonas rurales. El esfuerzo por resolver estos problemas en la década del sesenta se inicia con la Escuela Unitaria. Originada en las teorías de la enseñanza multigrado y la promoción automática, las Escuelas Unitarias, impulsadas por la UNESCO, se establecieron a comienzos del decenio de 1960 en áreas rurales de baja densidad de población. Como resultado de la experimentación de la Escuela Unitaria surgió la Escuela Nueva, a mediados de los setenta, como programa oficial del Ministerio de Educación (MEN) para mejorar aspectos curriculares, de entrenamiento y administrativos en las Escuelas Unitarias.

A partir de esta línea de política mundial de los organismos internacionales sobre la prioridad de la educación básica, y de lo ordenado por la Constitución Política de Colombia del año 1991, frente al establecimiento de la educación básica gratuita y obligatoria, y con los antecedentes de los niños de primaria que estaban finalizando 5° grado, se inició la ejecución del Proyecto de Postprimaria Rural con el apoyo de la Organización de Estados Americanos.

En el período de 1990 a 1995, el MEN ejecutó el Proyecto Multinacional de Educación Básica-PRODEBAS, con la cooperación de la OEA, a fin de diseñar, identificar, consolidar y expandir ocho propuestas de innovación educativa en básica primaria urbano-marginal y secundaria rural, como un espacio de investigación para el diseño del modelo de Postprimaria Rural. El MEN, a través del Proyecto de Educación Rural, cofinanciado por el BM, continúa hoy fortaleciendo el desarrollo del modelo de Postprimaria en la mayoría de los departamentos del país y en los municipios beneficiados por el Proyecto.

La Educación Media Rural es un modelo educativo que garantiza la continuidad de sus estudios y nace de la necesidad de dar continuidad a los egresados y egresadas de la Postprimaria Rural y a estudiantes que vienen de otros modelos educativos.

El apoyo de los organismos multilaterales ha sido determinante para el desarrollo de los modelos de educación rural. Los modelos educativos se expandieron gracias al apoyo de organismos multilaterales; el problema consiste en describir el desarrollo de competencias desarrolladas por los modelos de educación rural: Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Educación Media Rural, surgidos con el apoyo de organismos multilaterales de crédito.

En general, el apoyo de los organismos multilaterales a los modelos educativos se da por los altos grados de pobreza de las zonas rurales; los organismos multilaterales concentran este apoyo en infraestructura y en lo social, dando prioridad a lo educativo, puesto que los programas educativos se convierten en una herramienta eficaz para disminuir las brechas existentes y combatir la pobreza y la inequidad.

Las inversiones de los organismos multilaterales en educación se hacen para fortalecer la oferta. Es decir, frente a la posibilidad de financiar (mediante subsidios) la demanda, se opta por fortalecer la oferta, es decir, se invierte en fortalecer los modelos educativos.

En Colombia, la sostenibilidad de los programas educativos depende del apoyo del Estado y de los organismos multilaterales. Cuando este apoyo ha faltado, los programas decaen y tienden a desaparecer.

La asignación de recursos depende de la evaluación de impacto. Los modelos educativos están siendo constantemente evaluados y de los resultados ha dependido el apoyo para su continuidad.

La introducción de los proyectos (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Pedagógico y Proyectos Pedagógicos Productivos) en el contexto de la Constitución de 1991 y través de la nueva ley general de educación (Ley 115 de 1994) fue un esfuerzo por promover el desarrollo de competencias en la educación colombiana. Es un paso importante hacia la integración de la teoría y la práctica, la vida escolar y la vida diaria, que está presente en los modelos de educación rural, los que han iniciado un proceso importante para la formación de competencias para la vida.

La idea del proyecto pedagógico productivo es no sólo plantear un nuevo y más eficiente horizonte para el trabajo escolar sino también generar un espacio y una estrategia de trabajo que permitan la plena expresión de la propuesta de una pedagogía crítica y activa, de un currículo que problematiza la realidad vista en toda su complejidad, así como generar nuevos y más dinámicos diálogos entre los diferentes actores de la comunidad educativa y los distintos componentes de la vida y la realidad escolar. De esta manera, la escuela no circunscribe su espacio de acción y su actuar mismo al espacio y la acción tradicional, sino que se convierte en un auténtico escenario social y comunitario donde los diversos actores de la comunidad educativa, en su más amplia acepción, se congregan para llevar a cabo todo un proyecto educativo y comunitario.

La educación como proyecto tiene un reto para la escuela rural: considerar el sujeto rural desde los imaginarios que sobre el mundo rural y sus pobladores hoy están presentes y plantear la necesidad de re-descubrirlo de una manera integral, no sólo educativa, sino también productiva, social y cultural; para ello, es necesario plantear la construcción de proyectos de vida. Para tal efecto, se requiere relacionar el proyecto de vida y el proyecto pedagógico productivo.

La existencia de un ser humano se potencia a través de sus realizaciones y de sus proyectos. Estos se piensan y realizan en torno a ideales de ser y de trabajo. Una condición para que el ser humano pueda construir su proyecto de vida es el desarrollo de sus potencialidades mediante las cuales pueda interactuar consigo mismo, con su contexto social y cultural y con el medio ambiente. ¿Es esto posible? Es decir, ¿es posible proyectar, programar o planear la vida? La respuesta puede considerarse si se estima el proyecto como un conjunto de acciones interrelacionadas y dirigidas a lograr objetivos. Se trata de aceptar que, dados los constantes cambios en el mundo actual en prácticamente todos los órdenes, es necesario planear.

Planear es un proceso racional mediante el cual se determina a dónde queremos ir y cómo llegar allá. La idea es, entonces, introducir en el proceso educativo la necesidad de problematizar, de elaborar preguntas alrededor de la finalidad de nuestras vidas y responderlas. Se trata de obtener respuestas mediante procesos de construcción, pues

la vida no puede entenderse como algo que otros determinan, y aceptar que somos dueños de nuestro destino.

Ante esta posibilidad de construcción de los proyectos de vida, es necesario considerar la formación de competencias para el logro de sus metas que cada persona se ha trazado, su relación con el entorno, con el descubrimiento de las potencialidades de cada persona; las competencias que debe desarrollar, ha desarrollado o necesita desarrollar para alcanzar sus metas; y la necesidad de adaptarse, de rectificar, de trazar nuevas alternativas cuando no es posible lograr las metas.

Si los modelos buscan satisfacer las necesidades e intereses de los individuos y miembros de una comunidad y desarrollar competencias a través de las cuales el individuo y la comunidad luchan contra las condiciones que le impiden mejorar sus condiciones de vida como la pobreza, se trata entonces de comprobar qué tipo de competencias desarrollan los modelos educativos rurales e intentar valorar cómo contribuyen a mejorar su calidad de vida, a superar su pobreza. Esto implica la necesidad de articular los contenidos de las asignaturas con los problemas cotidianos de vida y de trabajo y, a la vez, desarrollar las competencias básicas y específicas proporcionándoles conceptos y principios fundamentales que ayuden a los estudiantes a solucionar sus problemas cotidianos.

Las competencias desarrolladas por los niños y niñas se proponen desde el Estado a través de pruebas, exámenes que se aplican durante la educación básica y al final de la educación media y, desde el año 2009, al final de las carreras profesionales. En el contexto de su realidad, los niños, el saber y el saber hacer se relacionan con la vida escolar y la vida cotidiana. Pero ¿en dónde se aprenden competencias para la vida cotidiana?, ¿quién los orienta?

El reto de la escuela rural es lograr que los estudiantes mejoren la calidad de su educación y ampliar la cobertura y la retención o su permanencia en la escuela. Con el apoyo de los organismos multilaterales al fortalecimiento de la demanda, existen estrategias relacionadas con la construcción de proyectos pedagógicos productivos y proyectos de vida. A través de estas estrategias, se trata de cambiar el paradigma de que los objetivos sean establecidos por el sistema, por la familia, por la escuela, por el maestro y se pase a aceptar que los objetivos, las metas, deben ser propuestos por el estudiante. La escuela rural debe fortalecer las estrategias de construcción de proyectos pedagógicos productivos y proyectos de vida mediante el desarrollo de competencias para la vida.

La escuela le debe ofrecer esencialmente dos oportunidades para salir de la pobreza: por una parte, permitirle avanzar al nivel de educación superior; y, por otra, presentarle escenarios (los PPP) en donde desarrollar competencias para la vida, que le permitan construir su proyecto de vida.

Bibliografía

- Antunes, Celso 2003 *Un método para la enseñanza básica: el proyecto* (Cochabamba: Editorial Kipus).
- APICE-Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo 2009 “Notas biográficas de Gabriel Betancur Mejía” en <www.apice.org.co/adjuntos/Notas%20Biogr%E1ficas%20de%20Gabriel%20Betancur-agosto03.pdf> acceso mayo.
- Barrera, Felipe y Domínguez, Camilo 2006 *Educación básica en Colombia: opciones futuras de política* (Bogotá: DNP).
- Blanchard, K. y Bowles, S. 2003 *¡Choca esos cinco! La magia de trabajar en equipo* (Barcelona: Grijalbo).
- Cano, C. 2003 *Informe del ministro de Agricultura y Desarrollo Rural al Congreso 2002-2003* (Bogotá: Minagricultura).
- Castillo, Olga Lucía 2008 *Paradigmas y conceptos del desarrollo rural* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana).
- CEDE-Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico 2006 “Impacto del Programa de Educación Rural (PER). Informe final”, Universidad de los Andes. Presentado a la Oficina de Proyectos Especiales, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá, diciembre.

- Claparède, E. 1932 *La escuela: la psicología experimental y la psicología funcional* (Madrid: Nancea).
- Delors, J. 1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI* (Madrid: Santillana/UNESCO).
- Dewey, J. 1963 *Democracia y educación* (Buenos Aires: Losada).
- DNP-Departamento Nacional de Planeación 2001 “Unidad de Desarrollo Social”, Bogotá.
- Escribano, Gonzalo s/f “Conceptos y teorías fundamentales del desarrollo. Módulo I Desarrollo y cooperación internacional” en <www.uned.es/deahe/doctorado/gescribano/teorias%20desarrollo%20oei.pdf> acceso abril de 2009.
- FAO/UNESCO 2004a “Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú”, Proyecto FAO/UNESCO/DGCS Italia/CIDE/REDUC.
- FAO/UNESCO 2004b *Education for rural development: towards new policy responses* (Roma: FAO/UNESCO).
- Fernández Gómez, Héctor Javier 2006 “Evaluación de competencias básicas pruebas SABER 2005-2006”, Documento de Trabajo, Subdirección de Estándares y Evaluación, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá.
- Fuenmayor, Ramsés 1999 *Sentido y sinsentido del desarrollo* (Mérida: Consejo de Estudios de Postgrado-Universidad de los Andes).
- Gardner, Howard 1987 *La teoría de las inteligencias múltiples* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Gardner, Howard 2005 *Las cinco mentes del futuro* (Barcelona: Paidós).
- Giraldo, O.F. 2009 “Medicina veterinaria y reducción de la pobreza rural en Colombia” en *Livestock Research for Rural Development*, Vol. 21, N° 5, mayo.
- Gobierno de Colombia 1999 “Comité de los Derechos del Niño. Examen de los informes presentados por los Estados Partes con arreglo al artículo 44 de la Convención. Informes periódicos que los Estados Partes debían presentar en 1998”. Segundo informe de Colombia ante el Comité de Derechos del Niño CRC/C/70/ADD.5, Bogotá, 26 de junio. En <www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/informes/igc/CRC-C-70-ADD-5.html>.

- Goldin, Ian y Reinert, Kenneth 2005 *Globalización para el desarrollo* (Bogotá: Planeta).
- Gómez Buendía, Hernando 1998 *Educación: la agenda del siglo XXI* (Bogotá: Tercer Mundo Editores).
- ICFES-Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior 2006 “Pruebas SABER 2005”, Subdirección Académica, Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media, Bogotá.
- ICFES-Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior 2009 *Lineamientos generales pruebas SABER* (Bogotá: ICFES). En <www.icfessaber.edu.co/uploads/documentos/GUIA_SABER_G7.pdf>.
- Kemmis, S. 1993 *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* (Madrid: Morata).
- Machado, A. 1998 *La cuestión agraria en Colombia a fines del milenio* (Bogotá: El Áncora).
- Machado, A. et al. 2005 *La academia en el sector rural* (Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo-Universidad Nacional).
- Malaguzzi, L. 2001 *La educación infantil en Reggio Emilia* (Barcelona: Octaedro).
- Mathus, R. 2008 “Principales aportaciones teóricas sobre la pobreza” en *Contribuciones a las Ciencias Sociales* (México DF). En <www.eumed.net/rev/cccss/02/mamr.htm>.
- Meirieu, Ph. 2004 *En la escuela hoy* (Barcelona: Octaedro).
- Mejía, M. 2006 *Educación(es) en la(s) globalización(es) I* (Bogotá: Ediciones Desde Abajo).
- MEN-Ministerio de Educación Nacional 1995 “La Postprimaria en el sector rural con metodología Escuela Nueva”, Bogotá, Documento de Trabajo N° 10.
- MEN-Ministerio de Educación Nacional 1997 “Evaluación de impacto del Plan de Universalización de Educación Básica Primaria”, Crédito BIRF 3010-CO, Secretaría Técnica Unidad Coordinadora de Proyectos (UCP), Bogotá.
- MEN-Ministerio de Educación Nacional 2008 *Articulación de la educación con el mundo productivo* (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia) Serie Guías N° 21.
- MEN-Ministerio de Educación Nacional 2009 “Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad,

2006”, Invitación a presentar expresiones de interés para prestar servicios de consultoría, Subdirección de Contratación y Gestión Administrativa, Bogotá.

MEN/ASCOFADE-Ministerio de Educación Nacional/Asociación Colombiana de Facultades de Educación 2005 *Talleres de apropiación de los estándares de competencias básicas y ciudadanas* (Bogotá: Enlace) Proyecto MEN/ASCOFADE.

Morin, E. 2000 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Caracas: UNESCO/Cipost).

Narváez, Luis Carlos 2008 *Interpretación del Índice de Pobreza de Amartya Sen* (Bogotá: Universidad La Gran Colombia).

Núñez, Jairo y Carvajal, Alberto 2007 *¿Cómo romper las trampas de pobreza en Buenaventura? Propuestas desde las comunidades y las instituciones* (PNUD). En <www.acnur.org/pais/docs/2023.pdf>.

Núñez, Jairo; Ramírez, Juan Carlos y Cuesta, Laura 2006 *Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad: metodología de medición y magnitud de la pobreza en Colombia* (Bogotá: DAP).

Perfetti, J.J. 2009 “Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Colombia”, Documento de Trabajo N° 43, Programa Dinámicas Territoriales Rurales, RIMISP, Santiago de Chile.

Piaget, Jean 1972 *Psicología y pedagogía* (México DF: Paidós).

Pineda, Carlos Julio s/f “El papel de los organismos multilaterales en la definición de políticas de desarrollo” en <<http://sigma.poligran.edu.co/politecnico/apoyo/RedIbero/FMIPineda.pdf>> acceso 6 de abril de 2009.

PNUD-Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo 2000 *Superación de la pobreza y desarrollo sostenible. El Área y sus objetivos. El PNUD y la lucha contra la pobreza* en <www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=&s=a&m=a&c=02001&e=A>.

PNUD-Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo 2003 *Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia. El conflicto callejón con salida* (Bogotá: Panamericana Formas).

PNUD-Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo 2007-2008 *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: solidaridad frente a un mundo dividido* (PNUD).

- PNUD-Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo 2008 *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008* en <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_SP_Complete.pdf> acceso 2 de mayo de 2009.
- PNUD/DNP-Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo/ Departamento Nacional de Planeación 2006 *Hacia una Colombia equitativa e incluyente. Informe de Colombia. Objetivos de Desarrollo del Milenio* (Bogotá).
- Ramírez, A. 2007 *Pedagogía para aprendizajes productivos* (Bogotá: Ecoe Ediciones).
- Ramírez, A.; Ramón Suárez, J.; Gil Jurado, C.J. y Díaz, G. 2007 “Líneas de Orientación Docente”, Educación Media Rural, MEN, Bogotá.
- Ramón Suárez, Josué 2007 *Historia y sentido de la escuela rural. De la escuela unitaria a la educación media: 1960-2005* (Tunja: Rudecolombia).
- Robledo, J. 2006 *El TLC recoloniza a Colombia* (Manizales: TR Ediciones).
- Rodríguez, Catherine; Sánchez, Fabio y Armenta, Armando 2008 “Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a la oferta educativa en Colombia”, Universidad de los Andes.
- Rodríguez, M. 2000 *Los algoritmos básicos de la escuela nueva en Colombia* (Bogotá: Gazeta).
- Rubio, Blanca 1996 “Campesinos y globalización: reflexiones de fin de siglo” en *Comercio Exterior* (México DF: Banco Nacional de Comercio Exterior) Vol. 46, N° 8.
- Sen, Amartya 1992 “Sobre conceptos y medidas de pobreza” en <www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/sen-medida%20de%20la%20pobreza.htm>.
- Silva-Colmenares, Julio 2002 *La salida. Un nuevo modo de desarrollo humano para la paz* (Bogotá: Ediciones Aurora).
- UNESCO 1997 *Los cuatro pilares de la educación* (Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata).
- Uribe Mallarino, Consuelo 2001 *Pasemos al tablero. Diez años de estudios de evaluación de la calidad de la educación primaria en Colombia* (Bogotá: Centro Editorial Javeriano).
- Villalpando, José Manuel 1998 “La pedagogía de la acción” en *Revista Mexicana de Pedagogía* (México DF).

FUENTES

BM-Banco Mundial <www.bancomundial.org/proyectos.html> acceso 24 de marzo de 2009.

CINTERFOR-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, OIT <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm>.

Corporación Red País Rural <www.paisrural.org/fuentes-f/oea-1.shtml>.

Los países desarrollados y subdesarrollados, Planeta Sedna <www.portalplanetasedna.com.ar/paises.htm>.

Medellín <www.bidmedellin09.com>.

SOITU.ES, Actualidad <www.soitu.es/soitu/2008/04/18/info/1208481982_897309.html> actualizado 18 de abril de 2008.

UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> acceso abril de 2009.

USAID-Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional <<http://colombia.usaid.gov/site/Spanish/AcercadeUSAID/tabid/117/Default.aspx>> acceso abril de 2009; <www.fiu.edu/co/fiu/usaid.jsp>.

Wikipedia, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento <http://es.wikipedia.org/wiki/Banco_Internacional_de_Reconstrucci%C3%B3n_y_Fomento>.

Wikipedia, Pobreza absoluta <http://es.wikipedia.org/wiki/Pobreza_absoluta>.

Se terminó de imprimir en el mes de julio de 2010
en los talleres de Gráfica Laf SRL
Monteagudo 741, Villa Lynch, San Martín
Primera edición

Impreso en Argentina