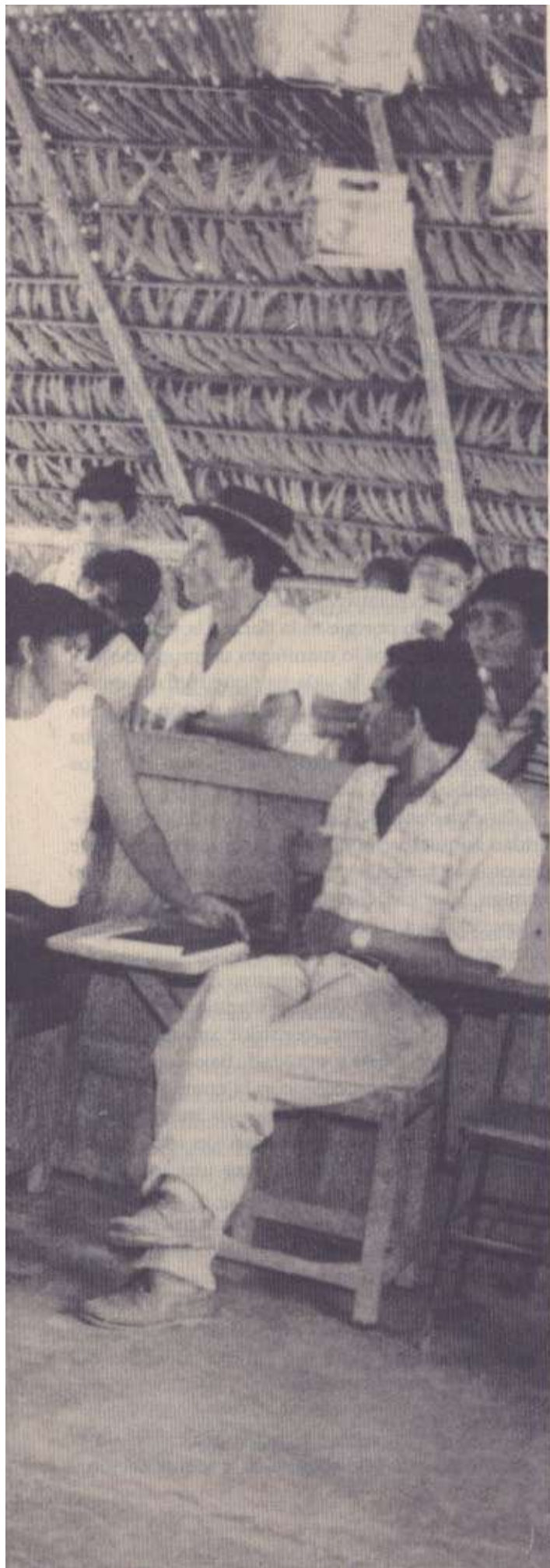






LA EDUCACIÓN EN EL MAGDALENA MEDIO: EL CONFLICTO, UNA OPORTUNIDAD PARA CONSTRUIR SOCIEDAD

MARCO FIDEL VARGAS*

* Sociólogo. Investigador de Cinep. El autor agradece al EQUIPO MAGDALENA MEDIO CINEP (Amalia Rincón, Adriana Esguerra, Alberto Rincón López, Marco Raúl Mejía, Eugenio Paniagua, Luis Fernando Escobar) su aporte para la realización de este artículo.

EL DÍA QUE NOS MANDARON HELICÓPTEROS Y AVIONES PARA CONSTRUIR COMUNIDAD EDUCATIVA¹



Un día se citó a la comunidad educativa a participar del trabajo cooperativo para hacer amigos. En el microcentro, había competencias donde participábamos con canto, danzas y otras actividades. Cuando nos encontrábamos en estos eventos pasó un helicóptero. Creemos que al ver la reunión grande, sus ocupantes se imaginaron que se trataba posiblemente de una reunión de sus enemigos. Creemos también que ese helicóptero llamó e hizo un viraje informando lo que había visto. En menos de 20 minutos estábamos rodeados por helicópteros, que empezaron a bombardear. Eso despertó en nosotros miedo, sobre todo en los padres de familia que lloraban y corrían desesperados para refugiarse y buscar seguridad. Después de bombardear las montañas, cerca del lugar donde estábamos, un helicóptero aterrizó y de su interior salieron personas armadas que se acercaron a nosotros. En este momento nos tensionamos más porque las personas armadas apuntaban directamente al lugar de reunión, fue entonces cuando se dieron cuenta de que se trataba de un encuentro de la comunidad educativa.

Después de los hechos ocurridos y con ese temor, todos decidimos regresar a nuestros lugares de vivienda, atravesando un guayabal que habían "fumigado" a punta de metralleta, pasamos cantando fuerte para que se nos quitara el miedo y escucharan a los niños. Los padres estaban tan asustados – mi intención era venirme para mi casita – que me rogaron llorando que los acompañara hasta la escuela. No tuve más remedio, los vi tan asustados, que los acompañé, para que llegaran bien, porque "ese es otro de nuestros deberes aparte de la enseñanza."

La formación de comunidad educativa en el Magdalena Medio se mueve en medio de la incertidumbre, la amenaza, los condicionamientos de la

libertad, el dolor, la soledad, la desconfianza, la desinformación y la débil presencia del Estado para resolver los problemas que afronta la región.

Se vive un proceso en el que los habitantes tienen fe en ellos mismos, pese al peligro que los asecha en medio del conflicto. Hombres, mujeres y niños, tienen que aprender a vivir con la presencia de actores armados, no por la aceptación tácita de la guerra, sino porque la población se asume como un actor empeñado en superar el conflicto a partir de la unión de colectivos hacia la construcción de una sociedad equitativa y justa. Nadie se hunde en la desesperación porque es la tierra y la vida las que están en peligro. Así lo manifiesta un grupo de profesores: "¡sí amigos!, la vida hay que tomarla en serio y defenderla pues es nuestra misión. En esta tarea a veces llegamos a pensar que el gobierno ha olvidado su fin que es promover el bien de todos los colombianos".²

En este contexto de profundo conflicto, la solidaridad adquiere entonces un lugar relevante frente a un mundo pragmático que juega a las lógicas del enemigo, que crea una cultura excluyente donde no hay cabida a la diferencia y que construye una sociedad totalizante.

Abordar el proceso formativo que tiene la comunidad desde la solidaridad significa ser responsable del dolor del otro, construir amistad, trabajo cooperativo, civilidad y equidad. Bajo estas premisas se adelanta un proceso con la comunidad educativa que viene transformando sus mentalidades, modos de comunicación e interacción social, construyendo una razón pública, para una interpretación pluricultural.

Con el fin de presentar en forma detallada el quehacer pedagógico en el Magdalena Medio, se da el proceso en cuatro momentos:

- El primero, define los propósitos de la acción pedagógica por parte del equipo educativo del CINEP.
- El segundo, muestra un mapa educativo de la región. En esta fase se destaca la identificación y

negociación de las iniciativas de los pobladores para la formulación de los planes educativos

- El tercero, se centra en la apertura de los espacios para la construcción de comunidad educativa y profundiza en la convivencia y el conocimiento para reconstruir el tejido social por parte de la comunidad educativa.
- El cuarto momento, se ocupa de la deconstrucción de una nueva cultura escolar en la que se redefine el carácter de espacio de integración y socialización de las relaciones educativas democráticas.

La negociación cultural se presenta como el eje metodológico que atraviesa los cuatro momentos citados. Esta permite en forma general el diálogo, la integralidad, la interdisciplinariedad y la coherencia entre las diferentes estrategias que hacen parte del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio -PDPMM.

La deconstrucción y la negociación cultural al ser trabajadas transversalmente y al ser asumidas como estrategia metodológica, ofrecen un aporte a la construcción de sujeto social autónomo y capaz de desarrollar su iniciativa y escoger su futuro.

La hipótesis que orienta la acción educativa es que la escuela, en un escenario de violencia excluyente, de pobreza, de poderes fragmentados y con una cultura autoritaria, se convierte en un espacio para la construcción y socialización de un nuevo tejido societal. Para tal fin, asume el reto de integrar al sujeto en las dinámicas productivas, políticas, culturales-sociales y ambientales.

La escuela en la función socializadora es un lugar de negociación cultural de las diferentes for-

mas de vida de los pobladores, de las diversas concepciones de desarrollo humano y de construcción del orden social. Para estos propósitos crea una estrategia metodológica orientada a deconstruir³ las relaciones existentes; validar las experiencias positivas de los pobladores, reconocer y valorar sus características y reconstruirse desde la comunidad educativa con sus valores de solidaridad, humanidad, autonomía, democracia y desarrollo justo.



UNA EDUCACIÓN POR LA VIDA

La estrategia educativa del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio -PDPMM-, que se desarrolla en zonas de violencia excluyente, supone pensar la educación como un proceso de construcción de sociedad mayor, donde todos los pobladores puedan convivir y dignificar la vida. Bajo esta orientación, la práctica pedagógica se orienta a promover la transformación de la realidad teniendo como horizonte de sentido la dignidad y calidad de vida de todos sus pobladores.

En este sentido, la educación inicia un proceso de encuentro, de negociación, de búsqueda y de crítica sin estar sujeta a límites de tiempo, temas, espacios o a las respuestas totales y definitivas. Se buscan luces, indicios, sugerencias y solidaridades cara a cara que generen cambios de actitudes de la persona, para consigo mismo, para con los suyos y para con los miembros de un grupo mayor, tomados individualmente o en conjunto.

Este proceso pedagógico en zonas de violencia exige una comprensión de la educación que requiere intrepidez, claridad espiritual, participación y fraternidad. Un programa educativo en zonas de

1 Relato de tres maestros de uno de los municipios del Magdalena Medio. Se omiten nombres y lugares por obvias razones.

2 Conversación en un taller de convivencia con los profesores de Puerto Wilches.

3 Derrida, Jacques. *El tiempo de una tesis*. Para Derrida, significa "Desmontar un edificio, un artefacto, para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras o su esqueleto. La deconstrucción no se reduce a un método, ni a un análisis, va más allá de la decisión crítica. ... por eso no es negativa, Para mí va siempre con una afirmación afirmativa, diría incluso que no tiene lugar nunca sin amor". p. 15.

alto conflicto tiene entre sus propósitos ayudar a sobrevivir, orientar y educar el miedo, el dolor, la angustia y acompañar a la comunidad educativa en el crecimiento de la conciencia humana y en una escuela de calidad y pertinencia para estos lugares.

Dentro de la perspectiva de conflicto la educación fortalece las instancias reguladoras y mediadoras de las disputas; promueve el acercamiento entre el Estado en sus diferentes niveles, las comunidades y de ellas entre sí; promueve una visión del mundo en construcción, sin excluidos, donde los pobladores son actores sociales, y sus visiones son parte de la construcción de esa realidad social.

Desde el punto de vista anterior, la educación pone en contacto diferentes actores sociales y desestigmatiza al otro. De esta manera, encauza la construcción de comunidades educativas sólidas mediante la superación del imaginario del enemigo, la convocatoria de los actores sociales a los procesos escolares y el reconocimiento de otros saberes, visiones, sentires y deseos para la superación de las violencias.

Poner en contacto supera el significativo encuentro de "hacer amigos" para profundizar en negociar sus intereses, sus concepciones de sociedad y de vida y establecer prioridades y responsabilidades dentro de la comunidad educativa. El encuentro está ligado con la democracia como campo de participación desde diversas perspectivas culturales. Hace que los ciudadanos se reconozcan como miembros de una comunidad y busquen los consensos para el desarrollo justo.

La mediación entre los diversos actores requiere de la negociación cultural porque las visiones de sociedad, de modelos de desarrollo suelen presentarse como irreconciliables y la ausencia de espacios de encuentro o deliberación pública impiden la elaboración de acuerdos compartidos.

La sociedad se mira desde la escuela

Trabajar en las escuelas del Magdalena Medio, no es sólo un ejercicio de acercamiento a los niños

y jóvenes, es también dar una mirada a la región y a los dilemas en que ésta se debate.

La escuela se encuentra impregnada de lo que somos y de lo que podemos ser como región y como país; es en las relaciones de los niños, patios de recreo, cantos, deseos, preguntas y aulas donde se producen otras prácticas sociales e ideas que potencian u obstaculizan los cambios que anhelamos como colectividad.

Mirar desde las aulas el fenómeno de la violencia que estremece a la región, es ubicarse en una perspectiva angustiante pero también privilegiada, porque nos da la oportunidad de descubrir los elementos vivos de una propuesta de paz y de desarrollo desde un espacio fundamental y estratégico.

A lo largo del trabajo, hemos intentado seguir algunos de los procesos que involucran a jóvenes, maestros y demás actores de la educación en la violencia o en procesos de paz. Este propósito ha generado las siguientes preguntas: ¿Cómo se puede construir y desarrollar una pedagogía del conflicto? ¿Qué lugar ocupa la escuela y el sistema educativo en general en una estrategia de cultura de paz? ¿De qué manera la violencia modifica el espacio educativo y las relaciones sociales escolares? ¿Cómo ayuda la escuela a sobrevivir en situaciones extremas donde parece muy poco lo que se puede hacer?

La reflexión sobre los mencionados cuestionamientos crea la necesidad de plantear la construcción de una nueva cultura escolar, donde la escuela sea el centro cultural de las comunidades ante el deterioro de la imagen de lo público. Se trata en últimas, de fortalecer la institución como espacio de integración y socialización de manera que contribuya a hacer de la educación un asunto íntimamente ligado con la vida de la región y la reconstitución de su tejido social.

La comunidad educativa se presenta como una estrategia que permite reconstruir el tejido social, mediante la articulación de la comunidad con otras instituciones no gubernamentales, con pastoral social, UMATAS, federaciones, organizaciones juveniles, mujeres, niños y organizaciones culturales, deportivas y recreativas entre otras. Se busca estable-

cer nexos, cooperación y espacios de socialización donde se configuran nuevos modos de representación y participación, es decir nuevas modalidades de ciudadanía.

A pesar de aceptarse como un primer nivel de comunidad educativa, el institucional definido por la Ley General de Educación, se reconoce que la vida de los educandos no sólo transcurre en la escuela, sino en la casa, en la vereda, en el municipio y en la región, donde se expresan relaciones mediadas por los intereses, expectativas y poderes que inevitablemente tocan a la escuela. Son relaciones que no pueden socializarse por vía del desconocimiento, la negación o mucho menos por la represión, sino que deben abordarse en un proceso de negociación cultural, entre lo que podríamos llamar cultura escolar y cultura veredal o callejera. Negociación que sólo es posible si se parte del reconocimiento de los poderes reales, de los controles militares y los intereses existentes en ese espacio que constituye el entorno de la institución educativa.

El proceso requiere reconocer las diferencias territoriales (intervención en cuatro departamentos: Antioquia, Bolívar, Cesar y Santander) y las identidades culturales que no propiamente corresponden a la territorialidad, para lo cual se organizan ocho subregiones: sur de Bolívar (parte norte), sur de Bolívar (parte sur), Cesar, Antioquia, Mares Norte y Mares Sur, Barrancabermeja y Provincia de Vélez. Pero también implica reconocer los múltiples poderes existentes en los municipios para estructurar los núcleos educativos municipales constituidos por actores de las comunidades educativas municipales y otros actores sociales presentes en la zona, unos y otros representando los intereses de las localidades.

Con este fin se integran las *redes de pobladores*, encargados de dinamizar, gestar y articular los intereses de las comunidades, las alcaldías, los concejos, los representantes del sector productivo y los procesos dinamizados por el PDPMM. Parte de esta red de pobladores son los núcleos o comisiones de educación que se organizan con los jefes de núcleo, líderes comunitarios, maestros, padres y ma-

dres de familia y algunos líderes del concejo. En algunos municipios intervienen personas e instituciones que tienen autoridad y legitimidad por su trabajo y su responsabilidad.

La integración y consolidación de estos actores se fortalece con procesos de formación permanente de acuerdo con las necesidades del grupo, y en tal sentido, se abordan temas como participación, negociación, construcción de lo público, mapas educativos, metodología para la elaboración de planes de desarrollo y diferentes concepciones sobre el desarrollo.



LA REALIDAD EDUCATIVA REGIONAL

El territorio del Magdalena Medio, además de estar dividido administrativamente en varios departamentos, está cruzado por enfrentamientos entre grupos armados, que se reparten el control territorial con fuerzas del ejército y de la policía. Esta fragmentación territorial del poder está reforzada y reflejada por una profunda fragmentación de las comunidades y por el aislamiento geográfico, que desarticulan el tejido social de los pobladores. La desmembración origina una crisis de pertenencia a las comunidades locales y una enorme dificultad de pensarse y sentirse como parte de una sociedad mayor, sea regional o nacional.

La crisis y de los aparatos estatales y sus agentes, de los organismos planificadores y de las instituciones regionales y locales, se refleja en la desarticulación e incomunicación entre funcionarios departamentales y locales, en la inoperancia de algunos municipios en relación con los asuntos educativos, en la dispersión en los esfuerzos que se hacen y que se manifiestan en los Proyectos Educativos Municipales, en la falta de políticas educativas claras y coherentes con la realidad y vocación de la región y en la ausencia de referentes colectivos negociados.

Por otra parte, el crecimiento de la pobreza y la desigualdad en la región atomiza la sociedad de-

teriorando los mecanismos de cohesión política y cultural y desgasta las representaciones simbólicas que no logran hacer la imagen de región que se quiere. Por ende la comunidad educativa inicia un proceso de construcción de referentes colectivos, articulaciones internas, de reflexión y debate sobre la política educativa-cultural de los municipios, subregiones, regional y nacional.

De ahí, que se ponga mucho interés en la afirmación de la educación como ámbito público, como movilizador de la sociedad por caminos nuevos y exigentes de desarrollo y equidad social. La afirmación de la escuela como centro cultural potencia además la relación escuela-comunidad, escuela-localidad y escuela-región. Pensar lo local y regional se convierte en algo fundamental.

Una acción para desarrollar esta orientación fue el acompañamiento durante el año 1997 para promover y elaborar el Plan Decenal de Educación, mediante mesas de trabajo y foros veredales y urbanos con los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Para tal fin, elaboró de manera colectiva un mapa educativo de la región y se organizó una estructura de trabajo en las subregiones y municipios a partir de los equipos educativos municipales. Desde allí se dinamizó un proceso de formación, participación y organización de la comunidad educativa con el propósito de repensar y reconstruir la educación en la región. Para identificar los principales problemas educativos y sus posibles soluciones se realizaron foros educativos. La participación y la organización de dichos foros se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Fase preparatoria: Comprende la conformación o dinamización de los equipos escolares creando espacios de reflexión sobre las necesidades educativas y construcción de proyectos educativos. Esta fase permite un nivel de organización y delegación para trabajar por sectores veredales.
2. Fase de consolidación: Se crean mesas de trabajo por grupos de veredas en los que participan los diferentes centros educativos del sector. En

este espacio se dialoga, se negocia y se identifican las necesidades colectivas y sus posibles soluciones.

3. Fase de encuentro municipal: mediante foros educativos municipales se crea el espacio para el reconocimiento de las problemáticas veredales y sus posibles soluciones y para el encuentro de los diferentes actores (campesinos, padres y madres de familia, administración municipal, políticos, educadores, niños y jóvenes). Este encuentro es el espacio de la palabra, porque se convoca para la participación; de la acción, porque se delegan las responsabilidades y las acciones que se van a desarrollar; de la negociación porque se pactan planes educativos municipales. En esta dinámica se van tejiendo los primeros mapas de la comunidad educativa en los que se registran sus necesidades, sus problemas, sus aportes, sus visiones, y en medio de la diferencia se construye la pluralidad.
4. Encuentro subregional y regional. Se concertan proyectos con las secretarías departamentales y municipales de interés regional.

El proceso de negociación tenía la intención de consolidar los equipos educativos veredales y municipales, para darle continuidad a la metodología del Programa: construcción de núcleos de pobladores, recolección de iniciativas, mesas de trabajo y pactos municipales. Esta dinámica permitió que los diferentes actores sociales reconocieran las iniciativas del otro como válidas y tuvieran múltiples miradas a un mismo problema en las veredas, en el municipio y en la región. También logró el reconocimiento de diversos intereses y la posibilidad de entender que era necesario negociar y jerarquizar los problemas e identificar los más sentidos para el desarrollo de la colectividad, además de negociar y concertar las iniciativas municipales que hacen parte de los planes educativos municipales.

Las iniciativas identificadas por las comunidades de la región del Magdalena Medio, adscritas a la educación formal, son:

- Educación básica integral: Se va a desarrollar en los municipios de Landázuri, Gamarra, El Carmen y Barrancabermeja, iniciativa que está en proceso de diseño y ejecución del proyecto.
- Escuela media: Proyecto de investigación en la región que se encuentra formulado para realizarse durante 1999.
- Ciudadela educativa: Experiencia desarrollada en Barrancabermeja en la Comuna 7 que se encuentra en proceso de diseño y ejecución del proyecto.

Para los procesos de educación no formal también se han definido las siguientes:

- Escuela de formación comunitaria: Durante dos años se acompañó en diez municipios un proceso de construcción del proyecto. Terminada esta fase, la ejecución del proyecto fue entregado por el PDPMM a Pastoral Social de Barrancabermeja, quienes vienen complementando el diseño inicial.
- Proyecto de formación de adultos: Dentro de los proyectos emblemáticos del PDPMM surgió la dificultad del poco aprestamiento de los adultos en lecto-escritura y lógica matemática. Para resolver este problema se propuso un proyecto de educación de adultos en la Comuna 6 de Barrancabermeja.

Mapa educativo de la región

La dinámica de las actividades de los pobladores alrededor de los foros permitió la iniciación de un proceso de investigación cualitativa y cuantitativa por parte de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Se llegó a la conclusión de que la educación escolar no correspondía a la realidad regional por que ocasionaba una ruptura entre el conocimiento académico y los saberes sociales y cotidianos. La escuela operaba desconociendo la cultura, las necesidades y los intereses de sus destinatarios. Los programas de los maestros eran reduccionistas y descontext-



tualizados lo cual fomenta la crisis de identidad y el desempeño profesional de los docentes. Por último, había una evidente desorganización de los diferentes niveles de administración educativa y no existió un sistema de información cuantitativo en la región para tomar decisiones sobre la política educativa y diseñar futuros proyectos educativos.

Mediante un proceso de investigación por parte de la comunidad educativa, se produce una información estadística de 19 municipios y un corregimiento, con una muestra de 80.383 alumnos y 1.051 establecimientos educativos, que nos presentan el mapa educativo correspondiente a tres subregiones del Magdalena Medio, Antioquia y los municipios de Aguachica, Simití y Morales no se consignan en esta estadística

Se tiene una población de 525.758 personas de las cuales el 52% son hombres y el 48% son mujeres. Se calcula que 277.966 (53%) personas viven en la zona rural y se considera que los municipios de El Carmen, Landázuri, Betulia, Bolívar, El Peñón, San Martín, Bajo Simacota, La Gloria, Cantagallo, Rioviejo y Regidor tienen en su totalidad población rural.

La población escolarizada en la región, como se anotaba anteriormente, es de 80.383 estudiantes (50% hombres y 50% mujeres) en 1.051 estableci-

mientos con 3.860 docentes para una cobertura aproximada de 42%. En preescolar están el 6% de los estudiantes, el 61% en básica primaria, el 24% en básica secundaria y el 9% en media.

El índice de alumnos que repiten curso es del 2,3% y el grado primero es el que más presenta ese fenómeno; la relación de alumnos matriculados en grado 11º con respecto a los del grado 1º es del 12% lo que indica que el 88% de los estudiantes salen del sistema educativo. Las causas principales de deserción son: la actitud de algunos padres que no ven pertinente que sus hijos estudien; la temporada de las cosechas que no se ajustan al calendario escolar por lo cual los alumnos abandonan la escuela sin culminar el año y al siguiente año inician como repitentes; la descomposición familiar que hace que algunos niños no tengan control y abandonen la escuela para dedicarse a otras actividades; el maltrato familiar unido a los profesores "regañones"; el desplazamiento forzado y la falta de oferta del servicio educativo fundamentalmente en básica secundaria y media.

Los estudiantes de básica secundaria y media cursan el 75% la modalidad académica, el 10% la diversificada, el 12% la comercial, el 2% la pedagógica y el 1% la agropecuaria.

El costo anual de la nómina de los 3.860 docentes en dólares a diciembre de 1998 es de US\$ 13'521.430. El 51% de los docentes son pagados por la nación, el 4% por los departamentos, y el 41% por los municipios. El 33% de los docentes son hombres y el 67% son mujeres; en el sur de Bolívar esta situación es a la inversa con más hombres que mujeres.

Hay 1.800 cargos docentes que son manejados por las alcaldías municipales que se convierten en un escenario para el clientelismo político.

El 5% de los docentes laboran en preescolar, el 54% en básica primaria y el 41% en básica secundaria y media. El 21% de los docentes son profesionales (la gran mayoría con título en básica primaria y luego en idiomas), el 2% son técnicos y el 74% son bachilleres (el 71% de éstos son bachilleres pedagógicos) y el 3% tienen estudios de primaria; la edad promedio de los docentes es de 31 años con una desviación estándar de 8 años.

El 84 % de los establecimientos educativos son de los municipios, el 9% de los departamentos y el 3% de la Nación; el 83% de los establecimientos tiene jornada en la mañana, el 7% en la tarde, el 9% completa y el 1% jornada nocturna.

El 56% de las unidades sanitarias y el 61% de las aulas está en buen estado. El 45% de las instituciones cuentan con patios de recreo y el 39% posee al menos una biblioteca aula. La relación de textos escolares buenos por alumno es de 0.29, la relación de alumnos por grupo es de 19 y de alumnos por aula de 22.

Ejes problemáticos

a. *Ruralidad*: Es el eje analítico problemático central y surge de la relación escuela - cultura en la cual los tiempos se definen fundamentalmente a partir de la ocupación de las personas y de los patrones culturales de la comunidad. Se hace necesario tener en cuenta el territorio, el espacio geográfico, las condiciones ecológicas y las relaciones sociales para que el modelo educativo responda a las necesidades de las personas y al contexto de globalización. El problema surge cuando desde lo urbano se diseña lo rural y se pierde la pertinencia de ese modelo educativo para los campesinos; se percibe que los campesinos están alejados de la escuela, pero, en realidad, es la escuela la que está alejada de los campesinos; es así como los índices de eficiencia interna del sistema educativo en la zona rural son los más bajos porque no se tiene claro cuál es el objetivo de la educación rural y siempre está en desventaja con la educación urbana. Para los niños y sus padres en la zona rural, la escuela es el centro donde convergen las demás instituciones y es su espacio de socialización. Este fenómeno no es igual en los jóvenes porque no tienen oferta del servicio en la educación secundaria y media, cuyo centro de socialización ya no es la escuela sino la tienda o la cantina.

El imaginario que se le vende a los habitantes de la zona rural es que lo moderno está en lo urba-

no y es así como el capital social que se produce en el campo se invierte en la zona urbana.

Se hace necesario construir la educación y el desarrollo desde la región para revalorar y elevar el status de la educación rural, superar el círculo vicioso: analfabetismo, desplazamiento, deserción, el porcentaje de alumnos que repiten curso, violencia y pobreza; formar la comunidad educativa; crear un nuevo modelo educativo que posibilite el desarrollo sostenible, la equidad, la salud y la convivencia articulando lo educativo, lo productivo y lo societal y superar algunas mentalidades o imaginarios que aumentan la violencia.

Se calcula que hay 31.084 estudiantes en la zona rural (52% hombres y 48% mujeres) y 90.663 personas entre los 5 y 19 años de edad, para una cobertura del 34%. El 4% de los estudiantes cursa preescolar, el 87% básica primaria, el 8% básica secundaria y el 1% media vocacional.

Se tienen 848 establecimientos de carácter municipal con jornada en la mañana; la metodología imperante en primaria es la de escuela nueva y en básica secundaria y media el sistema de aprendizaje tutorial -SAT-. La dotación en unidades sanitarias, patios de recreo, aulas, textos escolares, bibliotecas aula y pupitres es deficiente.

El total de docentes en la zona rural se estima en 1.872 y tienen título de Bachiller o Bachiller Pedagógico (37% hombres y 63% mujeres). Las edades están entre los 18 y 19 años. El costo anual de la nómina en dólares a diciembre de 1998 es de US\$ 5'122.879. Se calcula que 1.700 de estos docentes trabaja con la metodología de Escuela Nueva y ninguno de ellos ha recibido capacitación para aplicar dicha metodología. La formación docente es deficiente aunque son las personas que muestran mayor interés en las actividades que desarrolla el Equipo de Educación.

El docente en la zona rural algunas veces es un "todero", hace las veces de director del establecimiento, preside el consejo directivo, el personal, etc. En la mayoría de las escuelas rurales los docentes no reciben visitas de ninguna auto-

ridad educativa, durante el año escolar, porque están muy alejadas del casco urbano.

- b. *La administración de la educación:* La organización escolar es deficiente porque hay una jerarquía en las funciones pero no en la toma de decisiones; no se han implementado procesos de evaluación del desempeño, ni seguimiento a los planes de estudio. Tampoco se conoce la forma de utilización de los materiales didácticos, el tiempo real de instrucción en el año y la capacitación en servicio para los docentes; las personas dedicadas a la supervisión no tienen ninguna incidencia en el mejoramiento del proceso educativo; se percibe que nadie manda a nadie. La administración de la educación, en el mejor de los casos queda en manos de los rectores y directores a quienes las autoridades educativas dejan solos en esa labor y, en el peor de los casos, la administración de la educación queda en manos de los alcaldes municipales.

El tiempo real de instrucción al año no alcanza las 400 horas debido a los paros, las situaciones climáticas y de orden público.

El proceso de descentralización se hizo pensando en las responsabilidades y funciones pero no en los recursos y no hay claridad sobre quién administra la educación; en unos casos las secretarías de educación departamentales y en otros, se encargan las alcaldías municipales, lo que ocasiona un cruce de intereses. En la zona rural es el docente quien organiza y administra la educación con escasa orientación por parte de las autoridades educativas.

- c. *La calidad:* Un servicio es de calidad cuando los usuarios perciben que se les está ofreciendo posibilidades de alcanzar un desarrollo humano acorde con las necesidades del contexto en el que se ofrece y del proceso de globalización en el cual se encuentra inmerso el país.

Las autoridades educativas nacionales se han preocupado por ampliar la cobertura en la básica primaria y en estos últimos años están centrán-

dose en elevar la calidad del servicio educativo para que efectivamente sea el potenciador del desarrollo. En las condiciones actuales se observa que la ampliación en la cobertura va en detrimento de la calidad porque se reduce la jornada escolar, no hay una buena selección de los docentes que ingresan al sistema y se desmejoran los procesos de formación de los alumnos.

Se hacen esfuerzos por parte del gobierno nacional para dotar algunos establecimientos con elementos tecnológicos pero éstos no quedan inmersos en el currículo de las instituciones y generalmente no se encuentra alguien que pueda utilizarlos adecuadamente.

La formación docente es deficiente y para lograr una mejora en la escala salarial, los docentes acuden a programas de formación profesional que ofrecen universidades en la modalidad semipresencial y que son de corta duración. La experiencia muestra que estos nuevos docentes profesionales no inciden positivamente en la calidad de la educación porque los programas que les ofrecen las universidades están descontextualizados.



La desmotivación con que trabajan la mayoría de los docentes y la escasa dotación dificultan la generación de ambientes agradables para el aprendizaje de los alumnos que conduzcan a procesos de calidad.

Para mejorar la pertinencia de la educación se ofrecen diferentes modalidades a los estudiantes de básica secundaria y media; el problema surge cuando los mismos padres de familia, de acuerdo con sus imaginarios, presionan para que se les ofrezca una modalidad que no es pertinente al contexto en el que viven.

- d. *Las relaciones escolares.* En las relaciones de la comunidad educativa se destacan la agresividad, el autoritarismo, el irrespeto, el egoísmo, la manipulación del otro, la falta de comunicación, la hipocresía y la chismografía. Pero al mismo tiempo, el diálogo, la amistad, la participación, la convivencia y la solidaridad. Lo nuevo que se desea agregar a esas relaciones es: la comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo, la tolerancia, la asesoría y la motivación.⁴

Expectativas que prevalecen

En este sentido la comunidad educativa ha tenido que mirarse hacia dentro y reconocer sus carencias y fortalezas, con el fin de organizar el rumbo de sus acciones. Es importante señalar que cada municipio y subregión ha tenido un ritmo propio en el proceso desde sus características culturales, pero se identifican intereses comunes a la región:

- a. La calidad de la educación ofrecida sea del más alto nivel posible, con el fin de superar el destino tradicional de las comunidades pobres, de ser usuarios de una "educación para pobres."
- b. La educación debe ser de alta pertinencia en relación con las necesidades de desarrollo socioeconómico de la comunidades, ciudad y región, lo que implica una oferta educativa de nivel

medio con fuertes bases generales y con áreas de formación para el trabajo productivo.

- a. La oferta educativa debe comprender desde el nivel preescolar hasta el superior y debe satisfacer las necesidades educativas tanto de la población joven en edad escolar como de la población adulta. Ésta puede demandar oportunidades de elevación del nivel de cultura, posibilidades de recreación, de actualización laboral, manejo de nuevas tecnologías y de conocimientos específicos (como la salud, el cooperativismo, los derechos humanos, la educación sexual y las tecnologías agrícolas.)
- b. Finalmente, el proceso educativo debe contribuir positivamente a la formación –en estudiantes, padres de familia y comunidad en general- de valores democráticos, la formación de la capacidad de comunicación, cooperación, trabajo colectivo y resolución de conflictos, de conciencia ecológica y de la voluntad de convivencia y paz.

Estas expectativas de la comunidad educativa implican:

- a. Contar con un cuerpo docente de alta calificación y motivación, y en el caso de la formación para el trabajo, de amplia experiencia en el trabajo productivo.
- b. Tener presente la innovación curricular y pedagógica basada no sólo en la capacidad del cuerpo docente sino en dotación e infraestructura técnico-pedagógica moderna (laboratorios, talleres, medios audiovisuales, teleinformática, talleres de artes plásticas, música, etc.)
- c. El proceso educativo debe estar orientado hacia dos grandes objetivos; el primero, la educación del futuro ciudadano, lo que implica la forma-

ción de valores de democracia, solidaridad y convivencia, y en la capacidad de resolución pacífica y creativa de conflictos. El segundo objetivo es la educación del futuro trabajador en un mundo en que la calificación laboral requiere cada vez más de competencias generales y de la capacidad de aprendizaje continuo.⁴

La importancia de los consensos se da en la reconstrucción del tejido social, con la integración de referentes colectivos respaldados en instituciones cohesionadas, que superan las lógicas excluyentes, para imprimir un sello participativo y de empoderamiento de los actores individuales y colectivos involucrados. El desarrollo de autonomía de las comunidades no se realiza desde afuera, sino en un consenso que le permite reconocerse en sus intereses y necesidades y optar con sentido colectivo y público.

La escuela se convierte en un espacio relacional por excelencia y de reconstrucción de sentido público para la región. En esta dinámica, las comunidades educativas están constantemente proyectándose al logro de objetivos, metas, que pueden ser evaluadas y se materializa el empoderamiento. La calidad de este empoderamiento se evalúa, en la medida en que están incluidos los intereses y necesidades de todos los actores y en la apropiación de:

- Visión de sociedad en construcción donde cada comunidad educativa es responsable de su acción y de las del conjunto de las instituciones.
- Autonomía de decisiones en la orientación y enfoque de sus iniciativas y proyectos y oportunidad de ser ellos mismos los actores y evaluadores del proceso.
- Capacidad para que los problemas del sistema educativo remitan a un problema de Estado y de sociedad. A un problema de racionalidad públi-

4 CINEP-MEN-PDPM. *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio*. enero 1999.

5 Gómez, Víctor Manuel. *Proyecto Ciudadela Educativa*. Marzo 1999, p. 9-12.

ca, de instituciones y de estrategias de los sujetos sociales.

- La autorresponsabilidad interna de las comunidades y de los equipos educativos.
- Trabajo en equipo, el intercambio veredal, municipal, subregional, regional y nacional como apoyo a la cohesión y al trabajo colectivo.
- Actitudes de respeto con el otro, mentalidad flexible, visión amplia y compromiso con la justicia; destrezas de cooperación, reflexión crítica, comprensión, y resolución de conflictos.
- Lógicas de planificación colectivas, metas, responsabilidades, prioridades, enfoque de preguntas, interpretación de información y toma de decisiones.
- Impulso a procesos de investigación educativa en el municipio, para lograr un diagnóstico regional y la organización de un sistema de información educativa que permita planear y tomar decisiones acordes con la realidad.

Con las redes se crean puentes de comunicación, de integración entre pobladores, municipios y subregiones que permiten construir estructuras educativas, dinámicas, capaces de incorporar posiciones contrarias dentro de propósitos comunes de desarrollo integral. El proceso en estas acciones desarrolla las capacidades de manejo del conflicto, y hace creer que es posible en mediano y largo plazo construir una cultura de paz.



LA COMUNIDAD EDUCATIVA RECONSTRUYE EL TEJIDO SOCIAL

Una de las características del mapa cultural de la región es la de comunidades campesinas culturalmente heterogéneas, aisladas, dispersas, incomu-

nicadas dentro de la región, pero con una fuerte comunicación con los medios nacionales e internacionales. Al mismo tiempo, existe un trama cultural urbana heterogénea formada por una densa multiculturalidad antioqueña, santandereana, boyacense, del sur de Bolívar y del sur de Cesar que le dan una heterogeneidad de formas de vivir, de pensar, de sentir y de narrar. Se trata de una multiculturalidad que desafía los modos de estar juntos, de experimentar la pertenencia al territorio y de vivir la identidad en la región.

Paralelamente a este hecho, se encuentran visiones fragmentadas de la realidad, con interpretaciones totalizantes de la sociedad por grupos armados y civiles, que no permiten construir espacios de encuentro, de pensamiento y de diversidad étnica, religiosa y cultural. En este marco se crea paulatinamente una cultura excluyente que niega las diferencias: de opinión, de pensamiento y de conciencia.

El multiculturalismo, tanto en el discurso, como en la expresión social, moviliza antiguas y nuevas contradicciones, que originan un miedo por el contradictorio, el otro, el diferente. Ese miedo se expresa en percibir la diferencia como segregación y ruptura del orden. El autoritarismo aparece como una respuesta a la precariedad del orden social, a la debilidad de la sociedad civil, a visiones estandarizadas de la realidad y mecánicas. Por eso, es necesario reconocer la complejidad, la diferencia, el otro, el conflicto y el acontecimiento no programado como posibilidad del crecimiento personal y social.

Las redes sociales son el ámbito por excelencia de la interacción humana. Hoy urge preguntarse cómo construir un diálogo fecundo en medio de tanta fragmentación, desconfianza, miedo y distintas racionalidades. El primer paso consiste en distinguir, configurar y respetar esas redes. Una alternativa frente a este "aplastamiento" de una razón por otra, o la tentación de eliminar la diferencia, es poner la paradoja en movimiento. Es decir, ser capaces de pensar, actuar y crear otro mundo donde sea posible preservar el valor y la autonomía de cada cultura o de cada sistema explicativo.

Organizar la comunidad educativa en redes, es potenciar la participación real y activa en la vida de la comunidad. Pensar una organización en función del ser humano, con un alto grado de pertenencia, libertad, seguridad, reconocimiento, afecto, legitimidad en el otro y comprensión de su racionalidad y de su accionar. La red crea el espacio de apertura a un diálogo emocionado en una interacción que no niega el conflicto, sino que reconoce la minorías como única vía hacia la construcción de una sociedad democrática.

El trabajo en red de microcentros, núcleos educativos municipales, núcleos subregionales, regionales ha permitido salir del "grupismo" y madurar las condiciones para construir estructuras dinámicas educativas y sociales capaces de incorporar la diferencia con el propósito de construir proyectos de redes municipales. Con este propósito se están estructurando las redes de convivencia, de trabajo productivo, de matemáticas, de lenguaje, de educación media, redes de cultura, deporte y recreación.

Las redes están integradas por educadores interesados en los diferentes temas y que a su vez proceden de los diferentes microcentros consolidados o en proceso de consolidación, quienes dinamizan los proyectos educativos municipales e institucionales.

La escuela, como centro cultural

Con una escuela cerrada a los fenómenos sociales que se viven en sus contextos más cercanos, aislada de las comunidades y de la realidad política, resulta imposible propiciar una transformación cultural importante. La escuela, en el compromiso de construir el colectivo social, inicia un proceso embrionario de comunicación no sólo con el mundo

de la vida, sino, que se abre a otros actores, acoge y procesa otras demandas que la región le está planteando. Es una apertura que le permite a las comunidades educativas ganar en nuevos aprendizajes, desarrollar destrezas, potenciar competencias y fortalecer su organización social.

Este cambio educativo le exigió a la escuela asumirse como un espacio de tensión cultural y aportar desde la negociación cultural a la solución de problemas; del conocimiento, de las relaciones sociales, de las visiones de sociedad y de la legitimidad del proyecto educativo institucional.

El trabajo de los talleres sobre convivencia, conocimiento, saber, política educativa, los foros pedagógicos y las ferias culturales, en una cultura autoritaria, permitió a los educadores vincularse a la vida de las comunidades y a interesarse por aportar al tratamiento y la búsqueda de soluciones. En algunos casos haciéndolos parte del currículo, tratando de poner los conocimientos de las disciplinas en función del desarrollo de los alumnos y en mejorar el ambiente escolar de los niños. Al mismo tiempo permitió

que las comunidades (padres de familia, organizaciones sociales) asumieran la escuela como un espacio de socialización en una perspectiva de integración y construcción de civilidad.

Felix Gómez, ex alcalde del municipio de El Carmen lo expone así: "En el momento que se inició el proceso (de la intervención de la estrategia educativa del PDPMM), había confusión en el sistema educativo, principalmente con toda su docencia, estaban desintegrados, habían celos y persecución entre los docentes, unos en contra de otros, docentes en contra de los administrativos, en resumen, no se sabía qué era educación. La misma gente criticaba, ¿cómo es posible que las personas que están educando a nuestros hijos son los que están

*Las redes
sociales son el
ámbito por
excelencia de la
interacción
humana.*



causando desorden? Fue entonces cuando llegó el PDPMM. Con esta propuesta, se inició un trabajo muy fuerte, para sorpresa de muchos, la educación cambió en un ciento por ciento. Hoy nos encontramos con unos maestros educados, organizados, que generan creatividad en la región, que son amigos de las comunidades. Antiguamente el docente no colaboraba con la comunidad, se limitaba a dar clases, no producía un verdadero impacto en la zona; hoy, la escuela inicia un proceso de integración a las comunidades, son orientadores y líderes de los procesos comunitarios, generaron espacios de recreación, culturales y aprovechan mejor el tiempo libre. Esto me satisface pues los cambios no se quedaron en lo teórico, sino que trascendieron a la práctica..... ya sienten que educar a un alumno es como educar a un hijo, son más responsables en su trabajo y en otras cosas; por eso es que en El Carmen han disminuido mucho los problemas, aún sociales, ya que la gente está ocupada: cuando no trabaja, la gente está estudiando, recreándose o creando cosas nuevas."

Ese cambio, permite ir reconstruyendo una nueva visión de la escuela, del quehacer educativo, permite la entrada a otros saberes, diferentes de los conocimientos disciplinares útiles para resolver los problemas de la convivencia, de la cotidianidad y de la calidad de vida. Con los talleres sobre el conocimiento, la convivencia y el saber, articulado al trabajo cooperativo, la escuela se fortalece como centro cultural del interactuar con los saberes de la comunidad. Este hecho no tiene por qué generar disputa de roles, por el contrario, las actividades generaron una complementariedad de visiones que enriquecieron a la escuela como un espacio de integración y como reconstrucción de tejido social.

Esa apertura de la escuela con la comunidad implicó de hecho un tendido de puentes y de negociación cultural. Un primer efecto de tal interacción es pensar la educación de un modo más integral, que responda a las necesidades de la región y posibilite el desarrollo de sus pobladores.

Red de escuelas amigas

Trabajar juntos implica realizar actos de generosidad y de desprendimiento. Es una forma de generar confianza, de creer en nosotros mismos y en el otro, de valorar lo que cada quien ofrece en la construcción de un destino común.⁶ Cooperar entre iguales es el espíritu del proyecto Pléyade que se inició a principios del año de 1998, apoyado por el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación para la Educación Superior -FES- para contribuir a fortalecer los núcleos educativos, la red de maestros y el sistema educativo en la región.

Se puso en práctica la estrategia de propiciar la colaboración entre niños, fascinarse con lo que ofrece el mundo, sin distinción de sexo, edad, lengua y raza, teniendo en cuenta la dimensión afectiva, lúdica y estética. Se crean los momentos para que el maestro, desprendido de su autoridad, coopere con sus compañeros, con los padres de familia, con las autoridades políticas y sus alumnos, en la búsqueda de respuestas a los problemas que plantea el momento histórico, a los retos de la innovación y los deseos de la vida.

La cooperación entre iguales excluye el paternalismo y las fórmulas mágicas. Más bien abre las puertas a la conversación, a la risa, al deseo de compartir saberes, miedos y sueños. Rompe los muros de la desconfianza y permite creer en la buena fe del otro, por que no hay imposición, ni verdades terminadas. Sólo es un camino de búsquedas conjuntas, de solidaridades, siempre con la pregunta de cómo vencer juntos las dificultades. Fue así como se inició el proceso de la conversación, el ritual de las visitas. Visitarse es una forma de reconocer la existencia de amigos entre personas e instituciones, es una forma de estrechar amistades que hagan posible compartir preocupaciones, gozar juntos de ideas comunes e intercambiar humanidad.⁷

La conversación y la investigación, propuestas y desarrolladas con el proyecto Pléyade como ejes del proyecto, son también elementos claves del pro-

ceso de resignificación de la educación y hacen parte de la construcción metodológica de la estrategia educativa. Los procesos comunicativos, en los cuales se inscribe la conversación, son el marco de la negociación cultural; la investigación, implementada desde un carácter participativo y cualitativo, es elemento esencial en los procesos de deconstrucción. Estos elementos se constituyeron como prioritarios en el tejer colectivo de una nueva cultura escolar y una red de escuelas amigas.

En cada municipio se organizaron los sectores urbanos y veredales en la figura de microcentros en algunos casos, o como grupos de estudio o de trabajo conjunto, en otros. Se crearon espacios para facilitar el encuentro, para hacerlo real en las visitas y en los eventos. El deseo es ir más allá de la institución, de la vereda, del municipio, de modo que se generó una expedición social, pedagógica y cultural intra veredal, municipal y regional.

Esta figura convoca un número determinado de escuelas cercanas que se reúnen como comunidad de docentes o como comunidad educativa a estudiar, compartir experiencias y vivencias, a proponer acciones encaminadas a transformar la escuela y a sistematizar su trabajo, con un carácter individual o particular de cada institución y colectivo (conjunto de escuelas amigas). Trabajan como equipo, integran a padres de familia y en algunos casos a estudiantes, para pensar entre todos cómo orientar los propósitos de la educación y la pertinencia de las diferentes actividades y planes escolares.

En la búsqueda de reconstruir el PEI, trabajan en torno a un proyecto común para un determinado número de escuelas superando la idea de PEI por institución y articulado a planes educativos municipales y al plan de desarrollo municipal. Se visualiza como proyecto colectivo que define unas generalidades para el conjunto de escuelas de las localidades, pero mantiene también sus particularidades relacionadas con las necesidades y deseos de cada contexto microcultural.

6 Proyecto Pléyade. Ministerio de Educación Nacional. Fundación F.E.S. p. 12.

7 Proyecto Pléyade. Ministerio de Educación Nacional. Pág. 13 y 14.

Pero además, son proyectos envolventes que involucran no sólo a las estancias locales, convergen en la búsqueda del tipo de educación que requiere cada subregión, y que pretenden en el largo plazo trazarse como proyectos educativos regionales, deseos que empieza a gestarse desde las iniciativas de los pobladores en el campo educativo y que se vienen desarrollando como experiencias piloto en algunos municipios del Magdalena Medio. En este sentido, los proyectos de educación básica integral, media vocacional, ciudadela educativa y escuelas de formación comunitaria, pese a desarrollarse en localidades específicas, emergen como mostrario de posibilidad, como experiencia donde interviene los demás municipios y los educadores para aportar pero también para recoger de la experiencia con miras a que en el corto o mediano plazo se implemente en otra localidades y subregiones.

Es también en este espacio donde se comparten las acciones que se deben seguir, profundizar las temáticas o a multiplicar los talleres de formación con aquellos educadores que por diferentes circunstancias no han podido participar de los talleres municipales. La movilización por la solidaridad, colaboración y amistad, permitió estrechar vínculos entre las escuelas, las veredas, corregimientos y cabeceras municipales. En este horizonte se ampliaron las redes de maestros y las iniciativas se convierten en proyectos liderados por las mismas comunidades.

En el desarrollo de los talleres de formación, los microcentros han recibido materiales de estudio, de apoyo acorde con el proceso de deconstrucción que se viene trabajando como estrategia en la región. Este material sirve de pretexto para las reuniones de microcentro o grupo de trabajo, aprovechando las jornadas pedagógicas sugeridas como espacio de encuentro y cultura democrática.

Este proceso genera una estructura organizativa incluyente, lo que implica que no se escatiman esfuerzos económicos, operativos, ni humanos para hacer partícipes del proyecto a la totalidad de las escuelas de los municipios. Es así como en el proceso vienen participando unas 800 escuelas amigas, que organizadas como microcentros o grupos de

estudio, multiplican la formación, fortalecen la red, se visitan unas a otras y "llevan como presentes" sus saberes, conocimientos, expresiones culturales y especies naturales de sus localidades.

Aunque el proyecto no va dirigido al sector de básica secundaria o media vocacional, en los municipios se han hecho presente actores de estas comunidades (directivos, padres de familia, alcaldes, concejales, estudiantes, educadores), vinculándose de este modo a la red, como acompañantes, asumiendo la propuesta para implementarla en sus centros o participando del proceso de formación en la construcción de comunidades educativas sólidas.

Estos encuentros se produjeron tanto en zonas urbanas como en zonas rurales, asumiendo los riesgos que implica el agruparse o reunirse como comunidad en zonas que se debaten en medio del conflicto, desarrollando actividades incluyentes, recomponiendo confianzas destruidas por el conflicto. Cuando la escuela se abre a la comunidad, tiene que asumir los riesgos de la guerra. Este tipo de situaciones generaron tensión, miedo, incertidumbre pero no impidieron el compromiso de transformación asumido por maestros y escuelas en el proceso.

El trabajo cooperativo construye confianzas

El trabajo en equipo es lo que mayor motivación y aceptación tiene en la región porque ha permitido encontrarse con el otro y estrechar lazos afectivos recuperando el trabajo en grupo y la reflexión pedagógica. En algunos lugares favoreció el inicio de encuentros culturales y en otros, el fortalecimiento de los espacios deportivos, desarrollando un proceso de reflexión sobre la visión que tienen los niños de la escuela.

Estos espacios permiten la reconstrucción de los niveles de confianza y solidaridad deteriorados por el enfrentamiento armado y por los efectos desintegradores de los cambios en los mercados. El río, la presencia de las ciénagas con sus pescadores, trasmallos y el sonido constante de las tambores y flautas, parecen conjurar el temor que produce la presencia de los grupos armados y la reaparición

de las muertes sin explicación. Los docentes tienen vínculos estrechos y en el sector rural están presentes los sueños de la comunidad educativa por hacer de la educación un espacio de construcción cultural a partir de la cual se potencie el desarrollo humano y la convivencia.

Lo más impactante para los maestros es el reconocimiento del niño como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Se establece entre el educador y el niño una atmósfera de confianza, de sinceramiento; además, se puede compartir algunos secretos y expresar sus miedos y deseos. El niño en algunos casos, reconoce a su profesor como un amigo con quien puede conversar y al que puede manifestarle sus inquietudes. De esta manera, el educador mantiene un diálogo con el niño, conoce sus dificultades y puede apreciar sus progresos.

Reconocer al niño como un sujeto de aprendizaje por parte del maestro y entender sus diferentes realidades y la personalidad individual, es un paso fundamental para desactivar la violencia. Lo que se descubre a través de la red, es que, a pesar de la contundencia del miedo, la vida gana la partida y los niños se atreven a decir sus verdades; los maestros se arriesgan a innovar y a reconocer en los niños su capacidad para dirigir sus fuerzas vitales hacia la realización de lo mejor que tienen de sí mismos. Esta expansión de las fuerzas profundas del niño se llevan siempre con alegría y responsabilidad.

Como vemos, lentamente se desvirtúa la cultura de la violencia y aparece la sensación de la posibilidad, la necesidad de ampliar estos círculos donde se reivindica la confianza y la solidaridad como vehículos primordiales en la reestructuración del tejido educativo.

El encuentro convoca a construir nuevas solidaridades, a ampliar acciones e interacciones, a consolidar alianzas, a dar a conocer lo mejor de sí, a cuestionar y a construir desde cada uno una posibilidad amplia en defensa de la vida, de un presente más amable para los niños que habitan en la región del Magdalena Medio.

La educación en estas zonas lleva a que los niños se sientan sujetos y actores con derecho y con

responsabilidad sobre la comunidad que construyen. Y a que la escuela asuma su misión de espacio de socialización donde se construyen autoestimas, autonomías, se tejen afectos y comienza a desactivarse la mentalidad del "damnificado". Se asume al niño como centro de los procesos educativos, y éste se convierte en parte, no sólo receptora de la educación, sino poseedora de unos saberes y unos conocimientos, se convierte en actor creativo que desarrolla actividades diferentes a las tradicionales de la escuela. Se consulta la opinión de 45.454 niños y niñas sobre los que se quiere investigar y como resultado de esta indagación se construyen libros, se diseñan esquemas, se pinta, se hacen coplas, cantos y poesía, se levantan sociodramas, y, se hace del conocimiento una experiencia que lo dinamiza y permite aprender a amar el conocer. Estas elaboraciones se exponen en ferias educativas municipales siendo la comunidad educativa la que apoya los procesos desencadenados en las escuelas.

El niño logra descubrirse desde sus temores, devela los miedos al preguntársele que le gusta (96.021 opiniones en la región) y qué no le gusta (84.940 opiniones de la región) de sus maestros, de las materias, de los materiales, de las escuela, de las actividades; para esto se realiza una encuesta con 44.112 niños y niñas los cuales responden sin el temor al regaño o a la intimidación; construye identidad al poder compenetrarse con sus maestros para conversar, pero también se constituye como poder, pues es sujeto del proyecto educativo colectivo, cuando se reconoce su opinión por parte de los educadores y padres de familia.

A partir de deseos individuales (29.670 deseos de estudiantes), emergen proyectos colectivos, visualizado por y desde los niños, se proponen cambios transformadores para la escuela que ellos piensan, negociados con los deseos de padres y maestros. Los deseos se vuelven proyectos, se planean y algunos empiezan a ejecutarse, de acuerdo con las posibilidades de tiempo, espacio y recursos. Deseos de intercambio, de convivencia, de encuentros deportivos y lúdicos, son ejecutados por los mismos niños, acompañados por sus maestros, padres de

familia, alcaldías, actores de la sociedad y van haciendo realidad aquellos sueños que parecían imposibles de realizar.⁸



EL CONFLICTO: NUDO CENTRAL DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La región del Magdalena Medio se ha caracterizado en este siglo porque su tejido social fue construido y atravesado por la violencia política. Esta situación se refleja en las relaciones humanas entre los docentes y miembros de la comunidad en general. Las amenazas no son solo estructurales, sino que se viven en la cotidianidad, hay maltrato verbal y agresiones físicas. Existen altos índices de violencia intrafamiliar. La escuela no es diferente, algunos profesores practican el castigo físico y la agresividad verbal. Los padres de familia están ausentes del espacio educativo de los hijos y los municipios no piensan en los niños.

La presencia constante de conflictos en la escuela y la costumbre de solucionar los conflictos violentamente le planteó al equipo de educación la necesidad de trabajar la pedagogía del conflicto en contextos de violencia.

Uno de los problemas centrales en la región es el no reconocimiento de la multiculturalidad por la aceptación de las visiones totalizantes que se tiene de la sociedad por parte de los grupos armados y de los diferentes actores sociales. Una forma privilegiada de enfrentar la homogeneización es asumir el conflicto como eje central de la construcción de comunidad educativas que haga visible la diferencia y la desigualdad, la existencia de múltiples verdades, deseos, emociones, visiones de vida y realidades. En ese sentido, es necesario desarrollar una pedagogía del conflicto que desarrolle la flexibilidad del pensar, la tolerancia, la negociación cultural y el reconocimiento del otro, como una forma de construir una sociedad democrática.

El anterior planteamiento lleva a asumir el conflicto como el eje central de la estrategia educativa y la deconstrucción como el eje central metodológico para reconstruir una pedagogía del conflicto que sea capaz de negociar las diferencias, enfrentar las desigualdades y las exclusiones, reconstruyendo la solidaridad como un nuevo lugar de la acción humana.

Es necesario que la educación asuma el conflicto como un generador de procesos, reconstructor de poderes y organizador de propuestas. Se trata de relativizar la perspectiva de cada cual, que se pueda construir la realidad de múltiples formas, y reconocer múltiples perspectivas de la misma, pero al mismo tiempo susceptible de ser reorientadas, complementadas, corregidas o relativizadas sin necesidad de la violencia.

Al reconocerse el conflicto como constructor del proceso social es posible resolverlo democráticamente si se acentúan las posibilidades de la negociación, del entendimiento y de la comprensión mutua en torno al conflicto. Esto supone el reconocimiento de la diferencia y las desigualdades, para reconstruirnos como una sociedad.

La deconstrucción,⁹ una estrategia pedagógica en el conflicto

Partir del conflicto como punto central de la vida cotidiana y permanente de la existencia humana tanto en la experiencia individual como social, trasciende el simple reconocimiento y lo incorpora en la educación para que rinda sus frutos en la acción humana.

La deconstrucción se presenta como una estrategia que produce reinterpretaciones y redefiniciones desde la esfera del yo interno, desde la acción individual y desde la comprensión de las acciones sociales en nuestra actual coyuntura histórica de cara a las exigencias planteadas por los nuevos cambios de final de siglo. Esto significó para las comunidades educativas la capacidad de preguntarse sobre su actuar, maneras de relacionarse, reorganizar su mirada y hacer una nueva lectura sobre la realidad

y el reconocer en sus prácticas procesos homogéneos que producen discursos dominantes.

El proceso de deconstrucción pone énfasis en el aprendizaje, en la medida que la actividad educativa busca generar cambios en los sujetos individuales y colectivos que permitan construir nuevas lecturas, habilidades, actitudes, conocimientos críticos e intervenciones sociales. La deconstrucción significa la capacidad de ir a las estructuras del sujeto, a su acción educativa, para entender cuáles son los elementos conflictivos con los cuales es necesario entrar a negociar a nivel personal y colectivo, para que se den cambios en la acción social. Esto es un trabajo en cascada porque la actividad educativa no se realiza sólo sobre el individuo. Hay que ir sobre el grupo y la colectividad local. Algunos elementos que nos permiten desarrollar el proceso son:

- La deconstrucción como una forma de intervención activa que reconoce los intereses, necesidades y deseos desde los cuales operan las personas e instituciones.
- La deconstrucción como un dispositivo práctico que permite entrar en la subjetividad de los sujetos individuales y colectivos en: sus miedos, deseos, inseguridades y en los imaginarios para ser reflexionados con miras a la reconstrucción de nuevos sentidos.
- La deconstrucción como una capacidad de ponernos en tiempo de cambio, de incertidumbre, de preguntar sobre la caída de los paradigmas, y preguntarse sobre las tareas ligadas a un proyecto ético en la sociedad que conduzcan a condiciones reales de democracia, justicia social y construcción de lo humano.
- La deconstrucción como una descentración de la objetividad institucional. Es decir, la posibilidad de

reorganizar las prácticas sociales seleccionadas, teniendo en cuenta qué elementos son válidos en tiempos de cambio, qué elementos sirven para dar respuesta a los nuevos desafíos, qué elementos deben ser reconstruidos y qué elementos nuevos deben ser integrados a la luz de los cambios.

- La deconstrucción como una capacidad para reconstruir y negociar colectivamente los intereses, sentidos, representaciones, saberes y lógicas de la acción individual y colectiva. Que se orientaría a mejorar las posibilidades de la convivencia social.

La deconstrucción como un lugar de encuentro

A finales de 1997 se puso en marcha un acuerdo con el Ministerio de Educación para reconstruir la cultura escolar, revisar las prácticas individuales y colectivas de las instituciones educativas y de las personas que se desempeñan en su interior y negociar la reconstrucción de sus prácticas. La deconstrucción fue asumida como estrategia para abordar la problemática educativa de la región. El contexto nos llevó a plantearnos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo construir un proceso que desarrolle en el maestro su capacidad de pensar y hacer de su institución un verdadero espacio de encuentro cultural?
- ¿Cómo reconstruir el concepto de comunidad educativa desde la acción, involucrando a todos aquellos que tengan que ver con la institución educativa en la zona?
- ¿Cómo hacer que el PEI, realizado como tarea, sea convertido en un proceso que dinamice las relaciones sociales escolares?

8 Informe Final del Proyecto Pléyade. Estrategia Educativa CINEP – PDPMM, marzo de 1999.

9 Para una mayor profundización sobre el tema, consultar los trabajos de Marco Raúl Mejía. * La deconstrucción, una estrategia formativa. Reconstruyendo la crítica en tiempos de globalización. En Biblioteca CINEP.

- ¿Cómo convertir la escuela en un epicentro de relaciones sociales escolares para que se transforme y se reconstruya con otro sentido?
- ¿Cómo construir un empoderamiento de los actores educativos en la construcción de una comunidad educativa más democrática.
- ¿Cómo vivir la experiencia de transformación como un proceso permanente e inacabado, per-

ción y se realizaron réplicas del taller en cada uno de los municipios y los microcentros veredales.

Se cubrieron 23 municipios de los 28, abarcando una población de 3.736 docentes y 1.450 miembros del conjunto de la comunidad educativa.

Cómo se hizo el proceso

El equipo de la estrategia educativa del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio,



mitiéndole a los actores construir sentido permanente para sus vidas?

La experiencia se inició con un evento regional donde participaron directoras y directores de núcleo, secretarías y secretarios de educación, directoras y directores de básica y media, docentes urbanos y rurales y algunos supervisores y supervisoras. Con este primer impulso se irradió la estrategia de deconstruc-

ción y se realizaron réplicas del taller en cada uno de los municipios y los microcentros veredales.

1. Realización de un taller regional para la deconstrucción de las prácticas educativas. Participaron jefes de núcleo, secretarías y secretarios de educación, directoras y directores de instituciones educativas, docentes de básica y media, y algunos su-



pervisores y supervisoras. A partir de este taller se diseñaron las acciones necesarias para empezar a transformar los PEI, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y contextos tanto locales como universales. Sin hacer disertación sobre la negociación cultural, la fuerza del trabajo en equipo se ha constituido en el fundamento y la razón de toda la acción que se emprende en la región.

2. Conformación de equipos municipales y redes subregionales para dinamizar y acompañar los procesos. Se diseña un trabajo a escala que permitió trabajar hasta en la institución más lejana y en la vereda más remota del municipio y recoger el proceso para retroalimentarlo y construir las nuevas estrategias por los núcleos educativos de cada municipio.
3. La conformación de equipos de acuerdo con la geografía de cada municipio, donde convergen distintos actores de las comunidades educativas urbanas y rurales fortaleció la organización educativa. En este momento, las personas que se han venido formando en el proceso tienen la capacidad de recontextualizar el taller en sus instituciones. Paralelamente dentro de estos grupos municipales de participantes se han designado personas interesadas en constituir equipos municipales de educación y subequipos veredales, de corregimientos o comunas según el caso, capaces de recoger el proceso, generar mecanismos de retroalimentación, sistematización, apoyo y seguimiento a la praxis transformadora planteada desde cada institución, estableciendo en la práctica una estrategia permanente de reconstrucción.

La dinámica del taller en cada escuela o grupo de instituciones cercanas permite ahondar en su problemática particular e identificar y priorizar en equipo las necesidades que la afectan. Aparece, entonces, desde las necesidades en infraestructura y dotación hasta la necesidad de revisar y reconstruir los PEI. A la vez que se hace real el seguimiento de la comunidad educativa, que va

a hacer posible las transformaciones y el empoderamiento de los actores, mediante su vinculación al proceso.

4. Retroalimentación del proceso e intercambio de propuestas y visiones mediante foros, reuniones, talleres municipales y regional.
5. Articulación de las distintas líneas de trabajo educativo del nivel local, municipal, regional y nacional.
6. Sistematización en el nivel municipal como plataforma para el reajuste de las experiencias. Para este fin, se produce en cada municipio una cartilla del respectivo proceso de deconstrucción.

Como resultado del proceso se identifican las relaciones sociales escolares y de la comunidad educativa y se negocia la definición de las mismas. Quizás sea este el momento más importante y agudo, porque los directivos difícilmente aceptan la crítica al verticalismo y al engaño. Los maestros descubren sus divisiones internas, el individualismo, los complejos y los padres de familia, la indiferencia y la desconfianza. Los estudiantes por su parte descubren el miedo, el autoritarismo y el mal trato. Si bien es cierto que en algunas instituciones se trabaja en equipo y se generan estrategias para superar las dificultades, en la gran mayoría los problemas de la comunidad educativa vista desde ella misma, se caracteriza por el predominio del autoritarismo, la desconfianza, el miedo y el oportunismo.

Una de las experiencias de deconstrucción desarrolladas en la región es la de Barrancabermeja, donde aparecen en forma reiterada los elementos del actuar de los docentes en forma individual que deben ser contruidos; esto se hacía visible en cada uno con su área del conocimiento, con su grupo de estudiantes y el cumplimiento de las funciones propias de su actividad sin inmiscuirse en aspectos de otros o de las comunidades "para evitar problemas"

Se llevó a cabo la reconstrucción de procesos colectivos de organización de la comunidad docen-



te con el fin de iniciar las actividades de mejoramiento de la calidad de la educación, desde equipos de trabajos responsables que comienzan a manifestarse en un replanteamiento de los proyectos educativos por centro, hacia unos proyectos educativos por comuna que permiten replantear la idea de comunidad educativa.

Este aspecto particular entre otros muchos deconstruidos ha incidido en una redinamización y una reestructuración de los procesos educativos en los cuales están insertos las jefaturas de núcleo, como autoridad educativa inmediata. Ellos deconstruyen el ejercicio como en trabajo de "funcionarios que garantizan el cumplimiento de la normatividad educativa", reconstruyendo esa práctica profesional para ser promotores y acompañantes del cambio y la innovación pedagógica y educativa de los centros, situación que ha producido conflictos con otros funcionarios de la administración que todavía se mueven en una lógica no deconstruida.

Igualmente, en algunos corregimientos donde la asesora del proceso de deconstrucción (una maestra) trabajó los procesos del salón de clase, los maestros han formulado proyectos de aula en los cuales hacen visibles los aspectos que se deconstruyen, por ejemplo, en la relación maestro alumno, en el uso del espacio escolar, en las formas de control y disciplina y en algunos lugares trabajan la deconstrucción de los planes de estudio.

Es interesante hacer notar que en estos procesos los grupos hacen visibles los aspectos que se deconstruyen y las prácticas nuevas que la reemplazan. Los maestros del Equipo Educativo de Barranca Bermeja han diseñado una cartilla "La deconstrucción de la escuela y los PEI, como pedagogía para la construcción de mejor calidad de vida en Barranca Bermeja" que ha comenzado a ser utilizada por otras maestras y maestros que se inician en los procesos.

Se hace evidente para la comunidad educativa la necesidad de aprender a relacionarse de nuevas maneras, y la posibilidad de concertar y negociar interpretaciones, visiones, propuestas y proyectos. Es así, como la comunidad propone trabajar por la confianza, la convivencia entendida como comu-

nión sin miedo, libertad para comprenderse unos a otros, diálogo directo y la cooperación. Como experiencia que apenas nace está cruzada por las esperanzas, las incertidumbres y las ganas de acertar en el Magdalena Medio, señalando un camino. No se trata de la nueva verdad, solo de una búsqueda incipiente por reconstruir la sociedad mayor en forma democrática, justa, y de respeto por la diferencia y la superación de la desigualdad. En esta proyección se hace posible el surgimiento de la negociación cultural como desaprendizaje de todas las violencias que anidan en la forma peculiar de construir la región del Magdalena Medio.

La negociación cultural: eje metodológico de una pedagogía del conflicto

En la convivencia pacífica, la participación, el empoderamiento de los pobladores y la idea de reconstruir lo público, se encuentra la posibilidad de la negociación cultural tomada como instancia mediadora. El programa se encuentra frente a individuos y colectivos que se han desarrollado en contextos específicos y que, por tanto, poseen maneras de percibir e interpretar la realidad enmarcadas en rasgos culturales diferentes. Este hecho lleva a incluir en el que hacer pedagógico la necesidad permanente de revisar y contextualizar cualquier puesta metodológica en relación con el equipo con quien se está trabajando.

La negociación cultural contiene, enriquece y va mas allá del diálogo de saberes ya que cuando las diferencias culturales se han hecho evidentes mediante la oposición de prácticas discursivas que revelan interpretaciones distintas, nos encontramos frente a la posibilidad de que cada una de ellas se enriquezca con la otra, cambie, combine y agregue elementos a la nueva mirada que tiene al frente y que puede entender y asimilar.

Esta prácticas, además de posibilitar saberes, también, negocian lenguajes, códigos, imaginarios, sentidos, mediaciones, representaciones, intereses. Incluso llegan a negociar aún la lógica interna de los procesos pedagógicos y participativos. Todo esto en aras de la construcción de nuevas estructuras de sig-



nificado desde las cuales los individuos y los colectivos encuentran la medida de un actuar social que realmente influya en la realidad que los circunda.

Estas negociaciones y aprendizajes que se elaboran en la medida que avanza el proceso no dependen de una acción pedagógica inmediata ni del corte enseñanza aprendizaje, sino que son el producto del actuar mismo de los colectivos. Es allí, en ese continuo de concertaciones, consensos y consensos donde se construyen sujetos individuales y sociales con autonomía y poder de decisión.

Animar esta acción dialógica como intervención pública es fortalecer la opinión de los pobladores sin acciones de manipulación, estratégicas, de censura o alteración. Busca una interrelación, un reconocimiento de las sabidurías, memorias, experiencias y deseos de los sujetos, que actúan en el espacio público.

En este proceso se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de trabajo:

- La vida es un reto constante. Es necesario amar la vida, vivirla con pasión y valorarla ante una cultura de la muerte. Este punto de partida permite convocar la esperanza de la vida y por lo tanto es fundamental comprender el conflicto.
- Es necesario partir de los hechos, de los actores reales, de reconocer sus poderes, experiencias, vivencias, concepciones y las razones que tienen sobre su realidad para identificar sus limitaciones y potencialidades. Pero sin identificarse con ellos, reconociéndolos como un actor válido donde identifiquen sus limitaciones y sus potencialidades.
- Es urgente crear los espacios de encuentro y los campos de experimentación y de diálogo, que permitan reconocer al otro como actor válido y con un poder interactuante y diferente. Se desplazan los temas del desencuentro y se establecen las necesidades sentidas que convoquen a nuevos encuentros.

- El diálogo, el trabajo en grupo, los valores culturales de lo local, y el reconocimiento como actores válidos, sin juicios, crean puentes de comunicación y confianza entre todos.

- El encuentro de espacios comunes, de trabajo sobre los problemas más sentidos, permite la conversación, en medio de la duda, la incertidumbre, ganando claridad de la existencia de múltiples salidas.
- La construcción de lo colectivo mirada desde múltiples lugares, ubicando la diferencia como elemento central permite constituir al actor como ser social con responsabilidad colectiva. Se crean puentes entre lo necesario y lo imposible.

Mediante la negociación cultural se logra generar redes homogéneas, donde la participación y el empoderamiento se relacionan de manera dialógica permitiendo que el actuar de los colectivos se proyecte cada vez a esferas más amplias. Se pasa entonces del actuar individual o del actuar en grupo a un actuar pensado colectivamente que permita intervenir en la esfera de lo público.

Una clara expresión de esta perspectiva, que en nuestro trabajo hemos denominado pedagogía del conflicto y negociación cultural, ha sido el desarrollo de la iniciativa "Ciudadela educativa", que se gestiona en la comuna 7 de Barrancabermeja, señalada como la más pobre y violenta de la ciudad. Este proceso exigió en sus inicios una negociación de cómo podría funcionar una empresa generadora de energía eléctrica a gas con asesoría para su montaje de empresas transnacionales en una zona de conflicto armado permanente.

Esto planteaba la pregunta de cómo conseguir un real empoderamiento de las comunidades desde la idea de ciudadela para que dicha comunidad pudiera constituirse en interlocutor de la empresa y de los grupos armados, que por concepción rechazaban este tipo de entidad.

Desde la mirada de estos tres sectores se fueron encontrando los nudos conflictivos que hacían posible la construcción de acuerdos en función de

la incitativa de ciudadela y que trabajados pedagógicamente como un proceso de negociación cultural pudieran mostrar su desarrollo.

A medida que se generaban nuevos conflictos encontramos que eran cuatro partes, ya que el ejército por derecho constitucional debía garantizar la seguridad a la empresa, además de que los terrenos para la Ciudadela Educativa eran propiedad del Ministerio de Defensa.

También significaba entender que el proceso comunitario debía construirse desde los diferentes tipos de conflictos que vive este grupo humano: de concepción política, de rivalidades personales, de huellas de la violencia, de miedos acumulados, etc. Allí fue necesario comenzar a tejer una red de negociaciones para que en los diferentes conflictos se convirtieran en ejes dinamizadores de proceso que sumaron en vez de restar.

Hoy el proyecto de ciudadela es una realidad en el imaginario de muchos pobladores de la comuna y de la ciudad. Esos pobladores se plantean un horizonte de construcción colectiva acerca de los que para ellos implica la idea y práctica de la ciudadela, en una perspectiva de desarrollo integral de la comuna. Con ello hoy han dejado en los barrios nororientales los embriones organizados para trabajar por una educación pública de calidad para comunidades populares. Todo el proceso ha ido tejiendo los distintos tipos de conflictos que se presentan convirtiéndolos en generadores de discusiones básicos para la construcción de acuerdos en un ejercicio de permanente negociación cultural.

Hoy, la idea de ciudadela cuenta con una estructura organizativa de un grupo gestor ampliado que trabaja en torno a 22 barrios, con unas comisiones de trabajo que jalonan estos procesos, con grupos de docentes y jóvenes que jalonan la idea de construir organización y movimiento pro Ciudadela Educativa en otras comunas de la ciudad. Igualmente, el Ministerio de Defensa ha otorgado el globo de terreno de 196 hectáreas al municipio de Barranbermeja con destinación específica para Ciudadela Educativa. Así mismo, el PDPMM ha venido trabajan-

do un preproyecto para establecer cuales deben ser los componentes de una propuesta de educación de calidad y pertinencia. Otros sectores de la comunidad educativa de la ciudad se han venido interesando por el proyecto que desde el conflicto busca reconstruir tejido social en una permanente negociación que permita encontrar los núcleos de acción hacia el futuro.



EL APRENDIZAJE COMO EJE DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

El proceso de negociación cultural desarrolla las capacidades del aprendizaje, en la medida que busca operar cambios en los sujetos para la relación social democrática. Pero la dificultad mayor del aprendizaje, está en los desaprendizajes que tenemos que realizar y que se encuentran inscritos como impronta en el imaginario cultural. Estos aspectos de desaprendizaje son:

- a. La verdad como esencia. ¿Qué significa eso de conocimiento verdadero? ¿La verdad en qué sentido? ¿Hasta qué punto? ¿Desde cuándo? ¿Dónde surgió esa idea? ¿Con qué consecuencias? ¿Para quiénes? Quizá tenga más sentido recordar que todo conocimiento es parte de un proceso social, de la dinámica de una colectividad humana concreta. Con frecuencia los estudiosos del conocimiento tienden a moverse en procesos de verdades absolutas, donde nos es posible sino dos miradas: "verdad o falsedad." Esta mirada es cuestionada desde diferentes miradas de la ciencia de hoy en día, con la entrada de procesos complejos del caos, del azar, de los construccionismos, de los sistemas abiertos, etc. Nos muestran una realidad científica, social, cultural, construida desde múltiples lugares, entregándonos una mirada más rica de verdad en construcción y en expansión.¹⁰

b. Interpretación dicotómica del mundo: Esta mirada de verdad absoluta del mundo, construyó una mirada del otro que piensa diferente como un opuesto negativo a mi verdad. Es así como lo mío es lo bueno, lo de los otros es lo malo; yo soy el científico, el otro el ignorante. A partir de esta mirada de la vida en blanco y negro las visiones se volvieron sectarias, clientelistas, inmediatas; en la concepción de las sociabilidades, se fueron generando, en ellas una percepción y visión del oponente político como el enemigo, se fue satanizando aquel que pensaba diferente, y se empezó a ver como un peligro. Se convirtió en el enemigo del orden establecido.

c. La producción de cosmovisiones totalizantes: Esa forma de la verdad, y la enunciación del juicio sobre el otro, va a tener una característica muy clara, en cuanto organiza miradas e interpretaciones del mundo que pretenden ser realidad. Y confundiendo a ésta con lo real, se autocalifica como interpretación correcta, lo que le da legitimidad, para negar las otras miradas e interpretaciones, sin producir un diálogo que permita enriquecer la realidad, construyendo realidades más complejas y múltiples.

Estas tres prácticas han permeado la cultura de tal forma, que han construido un imaginario social en el cual todo aquel que se ubique en una interpretación diferente a la predominante queda en el terreno de los excluidos. Buena parte de los problemas que vivimos en la región del Magdalena Medio y en Colombia provienen de esas visiones fragmentadas de la realidad y de la formación de esas mentalidades gregarias.

En ese sentido, es urgente trabajar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias y la multidimensionalidad, encontrando un mundo interrelacionado y complejo. Esto significa tener la capacidad de hacer complejo lo unidireccional, de repensar lo

secuencial y ser capaz de mirar en una lógica que no juega disyuntivamente, sino que apunta a construir identidad a partir de elementos contradictorios; es decir, unidades que se construyen partiendo de la diversidad y no de la igualdad.

El llamado es a repensar lo nuestro, lo que traemos e ir ordenando los ingredientes para reordenar nuestro mapa, de tal manera que nos permita movernos en una realidad mucho más cambiante y además nos dé a cada uno no sólo una explicación de nosotros mismos, sino una capacidad de sorprendernos para avanzar hacia lo nuevo. Allí emergen todavía en forma de incertidumbre una serie de aprendizajes entre los que se destacan los siguientes:

a. Aprender a dudar: la certeza de que siempre actuamos en y desde contextos. En ese sentido, ellos están prefigurando nuestras acciones. Hay que tener un sentido de valor por los demás, sobre todo de aquellos con antecedentes sociales, culturales y familiares distintos de los propios.

b. Aprender desde la complejidad: desplazamiento del punto de equilibrio. Siempre nos movimos con la certeza de teorías fuertes que nos aclaraban los mapas y hoy se hace necesario darle cabida a lo impredecible y al azar. Debemos estar dispuestos a abordar diferentes fuentes de información, personas y acontecimientos con una mentalidad crítica pero abierta.

c. Aprender a cambiar de mirada: abrir el campo a la creatividad social. Ese abrirnos a las nuevas posibilidades nos va a permitir dejar los encuadres ideológicos y políticos rígidos y por tanto, abandonar la idea de verdad para caminar más en una búsqueda de construcción de conocimientos de muy diversos tipos. Estar siempre abiertos y valorar diversos sueños y visiones acerca de cómo podría ser la comunidad y la región.

d. Aprender a desaprender: capacidad de cuestionar no sólo lo que sabemos, sino la forma de nuestros conocimientos y la manera como estos se ubican en las diferentes praxis. Durante mucho tiempo nos hicimos de métodos, formas de saber que conducían mecánicamente a esos nuevos lugares. Hoy se hace necesario entrar en otras lógicas que hagan posible la pluralización del conocimiento, no sólo como experiencia racional sino como una experiencia profunda de vida.

e. Aprender a construir las preguntas: convertir los interrogantes en instrumentos capaces de analizar de un modo objetivo y sistemático diferentes conflictos y plantear diferentes salidas.

f. Aprender a producir mis sentidos: tenemos que aceptar ser autores con sentido para esta época que intenta pensar la acción para la transformación. Desarrollar la capacidad de influir reflexivamente en la toma de decisiones, dentro de sus propias vidas, como de la comunidad y también en los niveles nacionales e internacionales.

g. Aprender a construir identidades híbridas: emerger hoy como sujetos participantes significa la capacidad de construir un "mí mismo" y un "sí mismo" que nos permita reconocernos a nosotros no como un componente atomístico de los sistemas sociales sino como nexo de estos permitiendo establecer una teoría de cómo somos nosotros.¹¹

h. Aprender a construir comunidades de acción y de reflexión: urge construir comunidades de acción y pensamiento. Apreciar el valor de cooperar en proyectos compartidos y trabajar con otros ciudadanos y grupos sociales para alcanzar proyectos sociales mayores.

El aprendizaje también genera dificultad

Todo aprendizaje además de ser positivo, también tiene dificultades. Los que se nombran a conti-

nuación también son aprendizajes de la comunidad educativa:

1. Hay actores sociales que no creen en la posibilidad de realizar procesos educativos por una cultura de paz en medio del conflicto.
2. El conflicto en algunos municipios lleva a que no pueda ser constante el trabajo porque permanentemente se generan intervalos por las situaciones de orden público de la región. En el sur de Bolívar la construcción de comunidad educativa y microcentros es débil, casi inexistente por el mismo conflicto armado y la falta de un equipo educativo que acompañe el proceso.
3. En el transcurso del proceso se produjo el cambio de administración municipal, lo que generó en algunas localidades dificultad en el seguimiento al proceso.
4. Las distancias geográficas y la incomunicación entre subregiones, por falta de infraestructura, generan altos costos para desarrollar la propuesta y conduce a que el proceso sea más lento y sea más difícil un seguimiento constante.
5. Los tiempos de los procesos educativos no coinciden con los tiempos de los proyectos y de las instituciones que los apoyan.
6. El proceso de sistematización por parte de los núcleos educativos se dificulta porque no existe cultura de sistematización. No se ve como relevante, pese a lo cual se ha logrado levantar a nivel de información cuantitativa y cualitativa mas no de reflexión y análisis del proceso.
7. El Equipo ha tenido dificultades para tener una presencia constante en zonas como el sur de Bolívar y los municipios de Antioquia. En el primero de los casos, las comunidades educativas aceptan el acompañamiento, pero éste se dificulta por la situación de orden público, en el

NÓMADAS

Departamento de Investigaciones, Fundación Universidad Central, Abril-Octubre 1999 No.10

segundo, manifiestan querer trabajar con su departamento como unidad administrativa sin identificarse con el proyecto educativo de la región del Magdalena Medio.

En ese sentido, nuestra búsqueda consiste en encontrar otros caminos sin certezas, creyendo posible desde el aprendizaje producir una reconstrucción que nos permita la convivencia y la dignidad de la vida para toda la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, la pretensión no es mostrar el camino, sino simplemente poner unas pistas de solidaridad en la región del Magdalena Medio para que viva la vida.

Historia y epistemología: contextos y sus cambios
Gustavo Lora

Los sujetos: Tercer espacio de la subjetividad de los pueblos en el mundo
Alvaro Alvarado, Patricia Pineda, Jaime Castro, Colombia

Los desafíos de la vida: educación y bienestar
Jorge Iván Díaz

Epistemología y pedagogía de la provincia: El giro hacia la reflexión y la identidad
Juan Pablo Toranzo

Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el paso de la teoría a la praxis en Colombia
Dora Fried Schitman, Argentina
Oscar Jaimes, Colombia

Problemas de la cultura: The will of the World Bank Group
Ana María Rodríguez
Epistemología: El giro hacia la reflexión y la identidad

Los "Pueblos": Nómadas en el mundo del siglo XXI
Jorge Iván Díaz

Problemas de la cultura: El giro hacia la reflexión y la identidad
Ana María Rodríguez

Epistemología: El giro hacia la reflexión y la identidad
Jorge Iván Díaz

Los "Pueblos": Nómadas en el mundo del siglo XXI
Jorge Iván Díaz



NÓMADA

SUSCRIPCIÓN por 2 Números - incluido el envío

COLOMBIA \$14.000 ☐

AMÉRICA LATINA US\$ 30 ☐

EUROPA \$25 ☐

Si desea suscribirse por cinco números, el valor será el 50% de descuento. Los pagos serán aceptados por cheque o transferencia bancaria.

NOMBRE _____

DIRECCIÓN _____

CUIDAD _____

FORMA DE PAGO _____

ENTREGA EN ☐

OTRO POR ☐

Los pagos deben enviarse a nombre de la Fundación Universidad Central, Carrera No. 101, No. 15-91 del Barrio Pura

- 11 W. Barnett Pearce. "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis. Del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad". En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Dora Fried Schitman (comp.). Buenos Aires. Paidós. 1994. Págs. 265 a 283.



FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CENTRAL - Departamento de Investigaciones
Calle 15 No. 15-91. Teléfax: 321 18 04. Teléfono: 321 18 03
Servicio de Bogotá - Colombia