

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Asuntos Públicos

Convocatoria 2021 – 2022 (Modalidad virtual)

Tesina para obtener el título de Especialización en Gestión de Proyectos de
Desarrollo

Educación y Desarrollo Rural: Las prácticas pedagógicas del Programa Escuela y Café
en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca, Colombia (2021)

Jhonny Alberto Ocampo

Asesora: María Victoria Cisneros

Lector: Esteban Moreno Flores

Quito, julio de 2022

Dedicatoria

A mi abuela Rosa, que desde el cielo acompaña mi trasegar.

A mi madre Sandra, por acompañar el proceso de las clases virtuales y los fines de semana en las entregas.

A mis ex estudiantes de la vereda Guartinajo en San Pedro de Urabá, Antioquia, Colombia, por la inspiración para llegar a estas reflexiones.

Índice de Contenidos

Resumen.....	VI
Agradecimientos.....	VIII
Introducción.....	1
Capítulo 1. Educación y Desarrollo Rural.....	6
1.1. Apuntes metodológicos.....	6
1.2. Antecedentes entre Educación y Desarrollo Rural.....	8
1.3. El modelo Escuela Nueva y la pedagogía rural.....	12
1.4. Los proyectos pedagógicos productivos, la pedagogía rural y las prácticas pedagógicas contextualizadas.....	15
Capítulo 2. El Programa Escuela y Café y su propuesta metodológica.....	20
2.1. El Valle del Cauca y el café.....	20
2.2. El Programa Escuela y Café.....	23
2.3. FECOOP y sus Prácticas Pedagógicas.....	26
Capítulo 3. Prácticas pedagógicas contextualizadas	31
3.1. La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino.....	31
3.2. La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino, sede Fedicio Navarrete.....	32
3.3. La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino, sede Cristo Rey.....	34
3.4. ¿Qué entienden los docentes por prácticas pedagógicas contextualizadas?.....	37
Conclusiones.....	41
Lista de referencias.....	44
Anexos.....	53

Lista de ilustraciones

Figuras

Figura 1. Pirámide área rural y cambios porcentuales por grupos quinquenales de edad ...	2
Figura 2. Cifras sobre el café en Colombia	3
Figura 1.1. Sinergia de actores y sectores para lograr educación de calidad.....	11
Figura 1.2. La pedagogía rural, componentes y procesos	14
Figura 2.1. Cifras sobre el café en el Valle del Cauca	20
Figura 2.2. Ubicación del municipio de Trujillo en el Valle del Cauca.....	23

Tablas

Tabla 2.1. Área cultivada con café a nivel departamental	22
--	----

Declaración de cesión de derechos de publicación de la tesina

Yo, Jhonny Alberto Ocampo, autor de la tesis titulada "Educación y Desarrollo Rural: Las prácticas pedagógicas del Programa Escuela y Café en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca, Colombia (2021)" declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY- NC- ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, junio de 2022



Jhonny Alberto Ocampo

Resumen

Esta tesina analiza la implementación del Programa Escuela y Café en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca, Colombia, durante los meses de octubre y diciembre del año 2021, desde las prácticas pedagógicas propuestas por la Fundación para la Educación Cooperativa (FECOOP) y ejecutadas por los docentes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino.

Según la Fundación Empresarios por la Educación, la Encuesta de Calidad de Vida 2021 y el Ministerio de Educación Nacional, las zonas rurales colombianas presentan dificultades como: baja escolaridad, inasistencia escolar producto de la pandemia, enfoques educativos desajustados a sus dinámicas sociales y culturales, bajo desempeño en pruebas estandarizadas y bajo tránsito estudiantil a la educación superior. Además, de otros factores como: envejecimiento de la población y desinterés por la actividad cafetera de parte de los jóvenes.

Se analiza la implementación de un proyecto de desarrollo, a través de la comprensión de la práctica docente desde la perspectiva de una “Pedagogía Rural” que retoma aspectos de la pedagogía crítica y tiene en autores como Candela, Da Silva y Arias, sus mayores exponentes. La escuela es entendida como un espacio de conexión entre el conocimiento empírico de la vida rural y el conocimiento académico propuesto por el sistema educativo (Arias 2017). En ello, el modelo Escuela Nueva, innovación educativa para ámbitos rurales, cumple un rol importante al proveer una metodología que conjuga estos conocimientos. Aprovechando su experiencia en el campo cafetero, FECOOP propone el Programa Escuelay Café que conjuga estos conocimientos en el oficio caficultor.

Se partió de la pregunta: ¿cómo influyen las prácticas pedagógicas de los docentes en la mitigación de las problemáticas educativas de la ruralidad y en el fortalecimiento de capacidades para las poblaciones que se ubican en estas zonas? Como hipótesis se planteó que la contextualización pedagógica es importante en la medida en que identifica la vocación productiva de los territorios promoviendo con ello un desarrollo rural basado en el fortalecimiento de capacidades.

A través de un estudio de caso en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino en sus sedes Fedicio Navarrete y Cristo Rey y por medio de técnicas como: observación participante, revisión documental, entrevistas y grupo focales, se buscó responder el cuestionamiento inicial.

Los hallazgos muestran que las prácticas pedagógicas de FECCOOP están alineadas con el modelo Escuela Nueva. Algunos docentes ejecutan los momentos propuestos por el modelo, mientras otros no. Para subsanar esto, es preciso fortalecer la etapa de formación docente a través de visitas y jornadas de capacitación más allá de los tres momentos en el año propuestos por la organización.

Se propone analizar la calidad educativa desde las prácticas docentes, y no solamente desde la medición de aprendizaje estudiantil partiendo de los resultados obtenidos, ya sea en pruebas estandarizadas nacionales o pruebas PISA, según sea el caso. Finalmente, se plantea la necesidad de que la formación y el acompañamiento docente sea un nicho de aplicación de la política pública educativa en sinergia con ONG`s.

Agradecimientos

Esta tesina fue el producto de un esfuerzo sin igual en varios campos. En medio de un inédito paro nacional en Colombia, y todas las vicisitudes que ello conlleva, siempre mi madre estuvo apoyando las jornadas de clase y estudio independiente. Por ese trabajo “trasbambalinas”, poco reconocido, pero muy importante, mi infinita gratitud.

Doy las gracias a la Fundación para la Educación Cooperativa (FECOOP) por permitirme conocer el trabajo que realizan en zonas rurales del departamento del Valle del Cauca alrededor del café. A su directora Martha Leyton por abrirme las puertas del Programa Escuela y Café, por las conversaciones en las cuales compartió su experiencia y conocimiento y por la invitación a las salidas de campo.

También debo mucha gratitud a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca, en cabeza de su rectora Beatriz Calero que me permitió realizar observaciones de clase. A las docentes de la sede Cristo Rey y Fedicio Navarrete por abrir las puertas de sus aulas. A todas las personas que hicieron parte de las entrevistas y grupos focales, mi más profundo agradecimiento por sacar tiempo de sus quehaceres para esta labor.

Finalmente, quiero agradecer a la asesora María Victoria Cisneros Campaña por su exigencia durante la realización de la tesina y a todos los docentes de la Especialización en Gestión de Proyectos de Desarrollo de FLACSO Ecuador por compartir sus conocimientos. A los compañeros con los que logré interactuar de forma fluida vía whatsapp, aunque no nos conocimos de forma personal, pudimos brindarnos soporte en los momentos que fue necesario.

Introducción

En Colombia, la educación rural se erige sobre un diverso campo de dificultades de orden educativo y de orden contextual. Por el lado educativo, encontramos que estas zonas presentan un bajo promedio de escolaridad, “para 2016, el promedio de años de educación en una zona rural fue de 5,5 años, mientras que en una zona urbana fue de 9,6” (Fundación Empresarios por la Educación 2018, 9).

Esta situación se agravó a causa del covid 19. De acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, la inasistencia escolar en la ruralidad colombiana aumentó un 25%, al pasar del 4,8% en 2019 al 30,1% en el 2020 (DANE 2021). Teniendo en cuenta estos datos, se puede afirmar que nos encontramos en un escenario de deserción masiva del sistema escolar por parte de niños, niñas y adolescentes en el sector rural, que aún falta rastrear de manera profunda.

En segunda instancia, los territorios rurales padecen de una descontextualización en la educación que reciben dado que, según el Ministerio de Educación Nacional, los programas educativos no se ajustan a las dinámicas sociales y culturales de las regiones, con lo cual terminan siendo débiles en calidad y pertinencia (Ministerio de Educación Nacional 2018). Este hecho se ve reforzado por una baja capacidad administrativa de las instituciones educativas rurales y la baja cualificación de los docentes.

Atado a lo anterior, y como tercer desafío al que se enfrentan los habitantes de la ruralidad en el aspecto educativo, encontramos que “el 50% de los establecimientos educativos rurales tienen un desempeño educativo inferior o bajo en las pruebas estandarizadas frente al 20% de los establecimientos urbanos” (Ministerio de Educación Nacional 2018, 2). Es preocupante el nivel de desigualdad y atraso, en términos de competencias educativas, en el que se encuentra la educación rural colombiana.

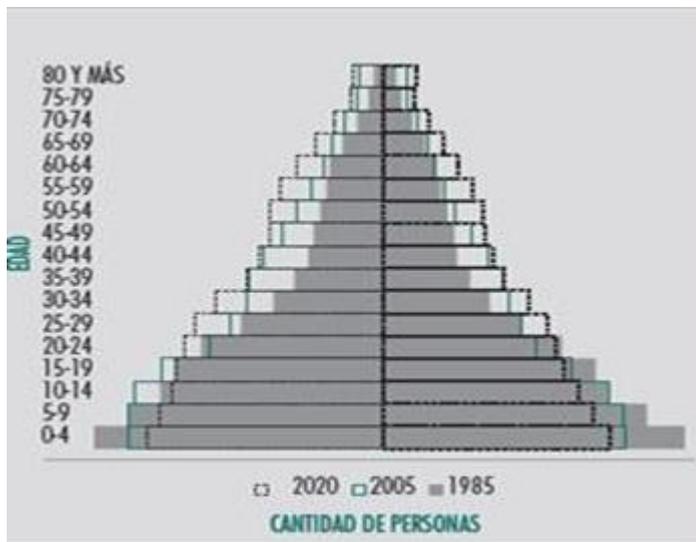
Un cuarto elemento desafiante se relaciona con el paso del colegio a la universidad que tienen los estudiantes rurales, en tanto, “la tasa de tránsito inmediato a educación superior en lo rural está en el 22% y en lo urbano 41%” (Ministerio de Educación Nacional 2018,

2).

Esta situación podría interpretarse como una consecuencia de la baja capacidad administrativa de las instituciones rurales, de la baja cualificación docente y de la baja calidad y pertinencia de los programas educativos para esta población, mencionados anteriormente.

A manera de contextualización, encontramos un proceso de doble arista. Por un lado, la población de la ruralidad colombiana viene experimentando un proceso de transición demográfica en dirección hacia un paulatino envejecimiento y, por otro lado, en los territorios donde el cultivo del café es preponderante, existe un desinterés de los jóvenes hacia la actividad cafetera.

Figura 1. Pirámide área rural y cambios porcentuales por grupo quinquenales de edad.



Fuente: Departamento Nacional de Planeación (2015)

Según proyecciones (fig. 1.), realizadas por el Departamento Nacional de Planeación (2015), se puede observar que, para el año 2020 en comparación con el año 2005, en los rangos de edad que van de los 0 a los 20 años se presentó un decrecimiento poblacional. Específicamente, observemos el rango de edad entre 10 y 14 años en el que la proyección de decrecimiento es mucho más amplia. Esta misma tendencia se aprecia en el rango de edad entre 5 y 9 años. Por su parte, los rangos de edad ubicados entre 50 y 64 años presentaron un crecimiento poblacional. Siendo el rango de edad

entre 55 y 59 años en el que puede evidenciarse con más fuerza esta tendencia.

Figura 2. Cifras sobre el Café en Colombia.



Fuente: Federación Nacional de Cafeteros (2021)

La figura 2. presenta algunos datos relevantes sobre la actividad caficultora en Colombia. De ellos, se exaltan que el 30% de la mano de obra que se dedica al cultivo del Café son mujeres, las exportaciones de café que hace el país alcanzan los 13,1 millones de sacos y que el 96 % del total son pequeños productores que aportan el 73% de la producción colombiana. En la actualidad, “los niños, niñas y adolescentes no ven el café como una opción de vida”¹ La población joven concibe como única opción de vida el viajar a la ciudad, con lo cual se genera un bajo relevo generacional en la actividad caficultora del país.

Esta actividad es muy importante para la economía nacional. Y para que lo siga siendo, es necesario buscar alternativas que trabajen sobre la problemática de la ruralidad: la histórica baja escolaridad de la población, la reciente inasistencia escolar producto de la pandemia que ha llevado a abandonar el sistema educativo, la poca pertinencia y calidad de la educación rural, la baja cualificación de los docentes rurales, deficiente desempeño

¹ Martha Leyton (directora ejecutiva Fundación para la educación cooperativa FECOOP), en conversación con el autor septiembre de 2021.

en pruebas estandarizadas nacionales, el bajo tránsito a educación superior que tienen los estudiantes egresados de instituciones educativas rurales, el proceso de envejecimiento de la población rural y el desinterés de la juventud hacia las labores del campo.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en el aula rural también presentan fallas. Es usual que no utilicen su entorno como apoyo a los contenidos del currículo nacional que deben implementar, “he encontrado docentes rurales con veinte años de antigüedad, y hasta más, que siguen dictando clase desde el tablero, sin saber que es un almacigo, un fósforo, nada sobre el cultivo del café y están rodeados de cafetales”². La dificultad, entonces, radica en que los docentes continúan con prácticas pedagógicas donde la interacción con el entorno y el reconocimiento de la vocación productiva de los territorios no es tomada en cuenta en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Como propuesta de solución a esta problemática surgió el Programa “Escuela y Café” de la Federación Nacional de Cafeteros (FNC) operado en el departamento del Valle del Cauca por la Fundación para la Educación Cooperativa (FECOOP). Con el propósito de analizar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en este programa, específicamente en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino del municipio de Trujillo, Valle del Cauca, Colombia, cabe preguntarse ¿Cómo influye la contextualización pedagógica de los docentes en la mitigación de las problemáticas de la educación rural y en el fortalecimiento de capacidades en contextos de cultivadores de café?

La hipótesis que orienta esta tesina se relaciona con el hecho de que para aportar al mejoramiento de las problemáticas que aquejan a la educación rural es primordial entender la importancia de la contextualización pedagógica en miras de lograr resultados educativos y productivos en estos contextos.

Así, entonces, se busca determinar el tipo de prácticas pedagógicas que FECOOP propone a las Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Trujillo en el departamento del Valle del Cauca, Colombia en la implementación del Programa Escuela

² Leyton, entrevista.

y Café para la vigencia 2021 entre los meses de octubre y diciembre. De la misma manera, se plantea evaluar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes participantes del Programa y, finalmente, brindar sugerencias a la organización para la implementación de este en el departamento.

La estrategia metodológica de esta tesina fue un estudio de caso en el cual se aplicaron estrategias de corte cualitativo tales como: análisis documental, observaciones participantes, observaciones no participantes, dos entrevistas a profundidad y un grupo focal. Se profundizará sobre ello en el apartado apuntes metodológicos.

En el primer capítulo de esta tesina se hará una revisión de literatura que permita establecer vías comunicantes entre el modelo Escuela Nueva, el concepto de pedagogía rural, los proyectos pedagógicos productivos y el Programa Escuela y Café. En el segundo capítulo se abordará las prácticas pedagógicas que propone FECOOP a las Instituciones Educativas focalizadas para el Programa Escuela y Café. En el tercer capítulo se llevará a cabo el análisis de las prácticas pedagógicas que ejecutan los docentes participantes del programa a la luz del concepto prácticas pedagógicas contextualizadas. Finalmente, se presentarán unas conclusiones donde se plantearán algunas ideas de cierre y otras de recomendación y sugerencias para FECOOP y el sistema educativo en general.

Capítulo 1. Educación y Desarrollo Rural

1.1. Apuntes Metodológicos

Para abordar el estudio de la problemática expuesta se optó por llevar a cabo un estudio de caso compuesto por dos unidades de análisis. Por un lado, se analizó el Programa Escuela y Café liderado por la Fundación para la Educación Cooperativa (FECOOP) y, por otro lado, se profundizó sobre las prácticas pedagógicas que aplican los docentes rurales al interior de algunas aulas de clase pertenecientes a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino del municipio de Trujillo en el departamento del Valle del Cauca en Colombia.

En cada unidad de análisis se estudiaron una serie de elementos que, vistos de manera conjunta, componen la tesina planteada. En el caso del Programa Escuela y Café nos detuvimos a analizar la propuesta metodológica del proyecto: sus fases, qué hacen en cada una y cómo llevan a cabo estos objetivos. Se hizo un particular énfasis sobre las prácticas pedagógicas que el Programa sugiere para el aula de clases: cuáles son y cómo se deben ejecutar.

En cuanto a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino focalizamos la atención en las prácticas pedagógicas ejecutadas por los docentes rurales al interior del aula de clases. Se inició identificando lo que entienden los docentes sobre el concepto práctica pedagógica contextualizada para, posteriormente, bajo la lupa de este observar cómo lo ponen en práctica en el aula.

Se trata, entonces, de un estudio de caso con profundidad investigativa de tipo descriptiva y explicativa. La investigación descriptiva busca recopilar información sobre las características de personas, instituciones o procesos sociales que posteriormente puede ser utilizada para tomar decisiones de tipo correctivo (Esteban 2018, 2). En este caso, se parte de las características generales del Programa Escuela y Café y del modelo Escuela Nueva, describiendo cada uno de sus fases y momentos, respectivamente. Por su parte, la investigación explicativa hace énfasis en la manera cómo se relacionan dos o más variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2014) y, en este sentido, se parte de la propuesta metodológica del Programa y cómo se relaciona o no

con la práctica pedagógica de los docentes rurales.

Ahora bien, si analizamos esta tesina desde el punto de vista temporal nos encontramos ante un ejercicio de investigación de tipo sincrónico que se lleva a cabo en un periodo estrecho de tiempo (Orieta 2009). Este estudio tuvo lugar durante la ejecución del Programa Escuela y Café en los meses de octubre y diciembre del año 2021 en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Manuel María Mallarino del municipio de Trujillo en el departamento del Valle del Cauca, Colombia.

Por otra parte, si analizamos la tesina por su finalidad, encontramos que se trata de una investigación práctica o aplicada en la medida en que busca identificar vacíos tanto en la propuesta metodológica del Programa Escuela y Café como en la ejecución de este por los docentes impactados. La intención final es brindar sugerencias que permitan comprender mejor la operación del programa en los territorios.

El método cualitativo fue el elegido para llevar a cabo este estudio de caso, haciendo uso de técnicas e instrumentos de diverso orden. Las fichas de lectura permitieron analizar los componentes de Programa Escuela y Café: describir y profundizar sobre sus fases. A través de un análisis documental al proyecto del Programa, se pudo conocer sus bases contextuales y principios metodológicos.

Esta información fue complementada con ejercicios de observación participante en jornadas de trabajo entre FECOOP y los docentes de la Institución Educativa, junto a dos entrevistas a profundidad, una con la directora de la organización y otra con la encargada de la intervención, además de muchas conversaciones informales con el equipo.

En un segundo momento, ante la necesidad de ver en terreno la aplicación de la metodología Escuela y Café, se construyó una rúbrica de observación (Ver anexo 7. Rúbrica), que permitió orientar los ejercicios de observación no participante a las clases de los docentes rurales que ponen en práctica el programa. Así mismo, fue llevado a cabo un grupo focal con algunos de ellos alrededor de aspectos como: Prácticas pedagógicas contextualizadas y Proyectos Pedagógicos Productivos.(PPP). Se contrastó aquello que los docentes entendían por estos conceptos y sus prácticas, y las maneras de ejecutar su clase. Finalmente, al detener la mirada sobre este aspecto, fue posible llegar a algunas ideas que

configuran conclusiones sobre el proceso y sugerencias para el programa.

1.2. Antecedentes entre Educación y Desarrollo Rural

En los países en vía de desarrollo la educación siempre ha sido un importante aspecto para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones. En la primera década del siglo XXI con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) se tuvo como prioridad este campo, específicamente con el objetivo 2 “Lograr la enseñanza primaria universal” (ONU 2000, 5). En el año 2015, luego de una evaluación de los resultados alcanzados el nombre cambió a “Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ODS) con lo cual también se extendió la lista de objetivos a otros campos anteriormente no tenidos en cuenta.

En este nuevo listado se encuentra el objetivo 4 “Educación de Calidad” que tiene por meta “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU 2015). Con ello se pasó de buscar extender la educación primaria universal para todos, a promover la inclusión, la equidad y la igualdad de oportunidades. Lograr educación de calidad impacta en los ámbitos económicos, sociales y culturales, con ella se logra trascender el círculo de la pobreza, disminuir la violencia y aumentar la equidad de género.

Por su parte, el desarrollo rural ha presentado cambios en su trayectoria analítica y conceptual en relación con el contexto macro político y macroeconómico. En las décadas de los 60 y 70 existió un enfoque de desarrollo rural que partió de concebir la reducción de la pobreza desde un aumento de la agricultura (Atchorena 2004). Mas adelante, con la liberalización de los mercados este enfoque cambió en tanto las políticas de autosuficiencia fueron dejadas atrás dando paso a una visión que favoreció el intercambio entre países con superávit de alimentos y países con déficits de estos (Atchorena 2004).

Bajo este contexto y al indagar sobre investigaciones que vinculen la educación con el desarrollo rural, se encontraron pocos estudios, sobre todo de organismos internacionales: FAO, UNESCO, UNICEF (Osorio 2018, 49) en los que se plantean alternativas y dan cuenta el papel importante de la primera sobre el segundo.

Existen algunos acercamientos de tipo estadístico y de carácter evaluativo sobre las necesidades y falencias que ha presentado la educación rural, complementadas posteriormente con investigaciones centradas en los estudiantes alrededor de temas como “las relaciones escuela – entorno, metodologías de trabajo del colectivo docente o en la enseñanza de las especialidades curriculares” (Bustos 2011, 4). Estos últimos enfoques, sin lugar a duda, aportan al desarrollo de los territorios rurales.

En los Estados Unidos se llevó a cabo un estudio que revisó publicaciones en revistas científicas en el periodo comprendido entre los años 1991 y 2003 encontrando que las temáticas con mayores entradas giraron alrededor de temas como: enseñanza en escuelas rurales, estrategias de enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales, vida de los estudiantes, programación del trabajo escolar y convivencia en las escuelas (Arnold 2005). De este estudio surgieron un conjunto de dimensiones de análisis alrededor de la escuela rural, entre las que se destaca la “influencia de la escuela en el desarrollo local” con preguntas orientadoras como las siguientes:

- ¿Pueden las escuelas realizar un esfuerzo sumativo con los pueblos para el desarrollo local?
- ¿Conocen las instituciones del medio rural de la capacidad de sus escuelas para el desarrollo?
- ¿Cómo pueden utilizar las escuelas los recursos humanos, culturales, sociales, económicos y políticos para mejorar los municipios? (Bustos 2011, 6)

Así mismo, el Instituto de Evaluación de Londres inició un estudio sobre las escuelas rurales multigrado en el año 1998 y 2002 llamado “Learning and teaching and multigrade settings”, (Osorio 2018, 50) de cuyos resultados se subraya la importancia de analizar la relación entre la escuela y la comunidad (UNESCO 2004). Vemos, entonces, que la relación existente entre la escuela y la comunidad es un eje de análisis sobre el cual es preciso investigar y crear conocimiento.

También en Europa el proyecto NEMED (Network of Multigrade Education, 2008) que inició en 2004 y se extendió hasta el año 2008 por 9 países del viejo continente intentó posicionar a la escuela multigrado rural como objeto de políticas públicas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje en ellas fuera fortalecido (Bustos 2011, 11). De esta manera, la relación que une a la educación y el desarrollo rural ha venido tomando fuerza constituyendo una dupla de singular importancia para el alcance de los

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

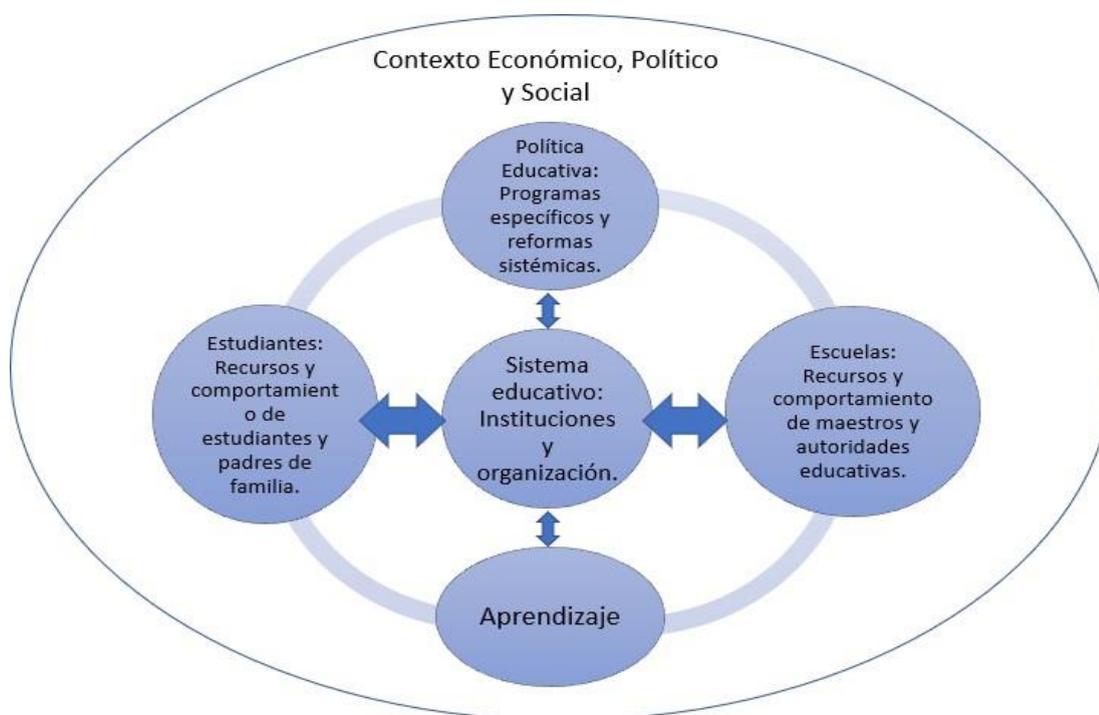
En este contexto, se ha encontrado una serie de campos en que se establece una convergencia entre educación y desarrollo rural. Señalaremos cuatro, aunque son más:

- “El reconocimiento del potencial del conocimiento endógeno.
- La adopción de una visión global del desarrollo del área rural.
- La preparación de la población rural para empleos no agrícolas mediante el fortalecimiento de la capacidad para desarrollar el conocimiento y las competencias.
- La promoción de alianzas con las ONG y la sociedad civil” (Atchorena 2004).

Esta convergencia ha soportado un sin número de críticas a lo largo de los años, la mayoría de ellas plantean que la educación no es la única variable que influye en la productividad agrícola. Este enfoque tan criticado logró el establecimiento de reformas políticas en materia educativa con el objetivo de “lograr que las escuelas se aproximaran al mundo rural no solo mediante la instrucción en técnicas agrícolas, sino también del uso de nuevos métodos de enseñanza” (Atchonera 2004, 62). De esta manera, aunque prematura, se orientó el análisis y la intervención en lo que respecta a las prácticas de enseñanza y el acompañamiento docente que en la actualidad son métodos utilizados para mejorar la calidad de la educación.

Por otra parte, para lograr educación de calidad y desarrollo en zonas rurales es necesario establecer sinergias entre diversos sectores y actores.

Figura 1.1. Sinergia de actores y sectores para lograr educación de calidad.



Fuente: Adaptado de Vegas y Petrow 2007.

Como vemos, la figura 1.1. propone un esquema en el que existen varios engranajes. En la parte superior se ubica la política educativa entendida como programas específicos y reformas sistémicas. A un lado, como uno de los actores principales, se encuentran las escuelas en las que se invita a estudiar los recursos y los comportamientos, tanto de maestros, de las escuelas como instituciones y de las autoridades que las dirigen. Al otro lado, encontramos a los estudiantes, quizás el actor más importante, en los cuales es necesario analizar sus recursos y comportamientos, al igual que la de sus padres, madres y familia en general. El último actor involucrado es el sistema educativo visto desde su institucionalidad y organización.

Con las orientaciones de la política educativa, estos tres actores (escuela, estudiantes y sistema educativo) trabajan y aportan desde distintas dimensiones al aprendizaje, entendido como resultado de un proceso sistémico. Nos concentraremos sobre el actor escuela, específicamente sobre el actor “maestros”, en tanto es con ellos y a través de ellos que se llevan a cabo las transformaciones curriculares y las propuestas de nuevos modelos pedagógicos.

1.3. El modelo Escuela Nueva y la pedagogía rural.

El modelo Escuela Nueva fue creado en Colombia en 1976. Tuvo como punto de partida, sin ser reconocido como precursor, las ideas del filósofo español Giner de los Ríos quién creó la corriente pedagógica conocida como “Institución Libre de Enseñanza” (ILE) (1876 – 1939) en respuesta a su desacuerdo con la enseñanza de la época por considerarla tradicionalista y antipedagógica (Díaz Pedrozo y Gutiérrez Guerra 2019). En la España del momento se erigió como una idea revolucionaria que tuvo muchas resistencias, pero sin embargo logró tener gran acogida en el país.

Es importante señalar que no debe confundirse el modelo Escuela Nueva en mención, con los movimientos de escuela nueva. Si bien el primero retoma aspectos de los segundos, no se trata de los mismos. Los movimientos de escuela nueva son una corriente de pensamiento en el terreno pedagógico mientras el modelo Escuela Nueva es una innovación educativa propuesta en Colombia para ámbitos rurales, aunque también cuenta con una propuesta para ámbitos urbanos.

El modelo Escuela Nueva abarca varias dimensiones. Se trata de una propuesta que “integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes” (Colbert 1999, 116). Además de ello, plantea la posibilidad de una promoción flexible en tanto no es necesario que los estudiantes alcancen todas las competencias del año que cursan, esto bajo la perspectiva de adecuarse al ritmo de los estudiantes y con la idea de que el próximo año, al encontrarse en la misma escuela, con el mismo docente y los mismos compañeros, pueda lograrlos.

Un elemento que debe destacarse tiene que ver con el ejercicio de una práctica pedagógica centrada en el estudiante bajo la metodología del aprendizaje cooperativo. Este consiste en que los estudiantes se apoyan entre ellos para la resolución de ejercicios de clase. Estos ejercicios vienen consignados en guías de trabajo que cuentan con tres momentos: el primer momento es una activación de saberes en el cual se utilizan elementos contextuales para introducir los aspectos conceptuales, el segundo momento es el conocimiento nuevo, temáticas o conceptos dependiendo del grado y la asignatura y, finalmente, el tercer momento son actividades prácticas que son resueltas en grupos de trabajo.

Para el modelo Escuela Nueva el docente es primordial para la buena ejecución de la propuesta, en este sentido, parte de la idea de “que para introducir cambios en el niño se necesita también innovar en las estrategias de capacitación de los docentes, en el trabajo con la comunidad y en la estructura administrativa y de gestión” (Colbert 1999, 117). En otras palabras, trató de trascender las paredes del aula de clases y pasar al escenario de lo comunitario o societal, dando espacio importante al aspecto administrativo que suele ser el que más tiempo quita en la labor docente.

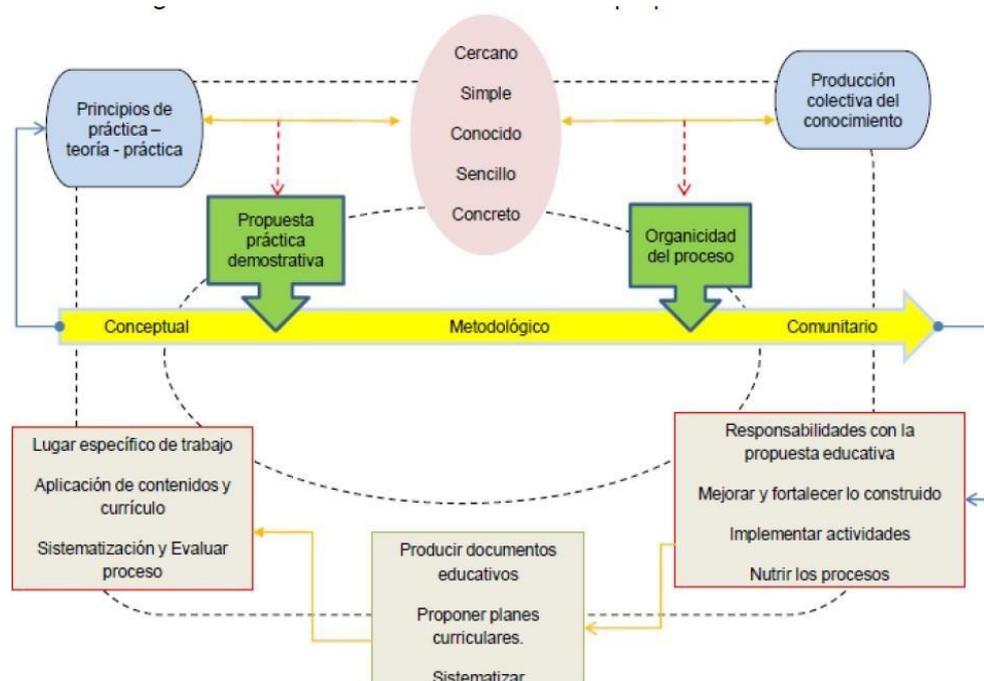
La figura de maestro adquiere una relevancia particular. En el modelo Escuela Nueva el docente, más que un catedrático, asume el rol de facilitador o mediador del aprendizaje. (Colbert 1999, 118). Otra dimensión de su quehacer se encuentra en el convertirse en una especie de líder comunitario dado que la escuela, en la mayor parte de zonas rurales, suele ser un punto de encuentro y/o un escenario de organización comunitaria alrededor de proyectos propios o de trabajo mancomunado con la institucionalidad.

Así, entonces, para mejorar la calidad educativa en los territorios rurales, se debe fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes. Recientemente ha surgido un concepto denominado pedagogía rural, permitiendo a través de ella conectar los contenidos curriculares con los contextos en los que se haya la escuela rural.

La escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma, dado que allí están las técnicas campesinas y el uso de los utensilios tradicionales, apesar de que se han visto relegados por la inserción de una escuela homogénea (Arias 2017,58)

En otras palabras, la educación rural presenta un esquema de repetición constante que ve a sus estudiantes como personas que no saben y que deben callar a la voz del docente (Arias 2014, 65). La pedagogía rural debe ser concebida como una especie de máquina donde existen engranajes que ayudan a que cada elemento de ella funcione de manera adecuada.

Figura 1.2. La pedagogía rural, componentes y procesos.



Fuente: Arias Gaviria (2014)

La figura 1.2. nos muestra los componentes y procesos de la pedagogía rural. El eje principal está constituido por los componentes conceptual, metodológico y comunitario. Cada uno de ellos aborda un aspecto del proceso cumpliendo una función en el engranaje. Lo conceptual establece principios de práctica en tanto conjuga esta con la teoría. Por su parte, el componente metodológico, implica rescatar y reconocer el valor de lo simple, lo conocido, lo sencillo y lo concreto. Finalmente, el componente comunitario tiene como función la producción colectiva de conocimiento.

A medio camino entre lo conceptual y lo metodológico se plantea una propuesta de cómo se hará el trabajo (práctica demostrativa) y a medio camino entre lo metodológico y lo comunitario se propone una organicidad del proceso, es decir, debe existir una interacción entre lo visto en clases con el entorno comunitario y social de los estudiantes.

Ahora bien, a manera de resultados de cada componente, se puede apreciar que de lo conceptual debe resultar la identificación de un lugar de trabajo para aplicar en él los contenidos y el currículo que, posteriormente debe llevar a la sistematización y evaluación del proceso. El componente comunitario, por su parte, debe dar como resultado el responsabilizarse con la propuesta educativa, mejorar y fortalecer lo ya

hecho para implementar las actividades propuestas y nutrir los procesos comunitarios.

1.4. Los Proyectos Pedagógicos Productivos, la pedagogía rural y las prácticas pedagógicas contextualizadas.

En Colombia existen una serie de disposiciones legales que reglamentan el acceso a la educación y su servicio. El artículo 67 de la Constitución señala que la educación es un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”(Constitución Política de Colombia 1991, 16). Así, entonces, el fin de la educación es brindar herramientas de desarrollo a la población de un país, sin importar donde nazcan o habiten.

Ahora bien, en el año 1994 nace la ley 115, más conocida como Ley General de Educación, que complementa el artículo de la Constitución anteriormente señalado. El artículo 5 plantea que la educación tendrá unos fines específicos, por ejemplo, “la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración de este como fundamento del desarrollo individual y social” (Ley General de Educación 1994, 2). Con ello se da cabida a la generación de propuestas educativas que busquen impactar sobre los conocimientos y habilidades técnicas de niños, niñas y jóvenes, para que al final de su proceso educativo puedan estar mejor preparados para cualquier labor productiva incluidos el emprendimiento y la generación de nuevas industrias.

Por su parte, en relación con el tipo de población, la Ley General de Educación, en su artículo 64 plantea que

El gobierno nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país (Ley General de Educación 1994, 15)

Se evidencia que la educación rural y campesina en Colombia cuenta con herramientas que deben ser activadas para que se logre el trabajo mancomunado entre las entidades encargadas y los planes de desarrollo de los municipios y departamentos.

En el mismo sentido, el artículo 65 de la misma ley menciona el trabajo interinstitucional que deben llevar a cabo las secretarías de educación y las secretarías de agricultura de los municipios para asesorar la creación de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural teniendo en cuenta las características locales y regionales (Ley General de Educación 1994, 15). Para que exista este trabajo interinstitucional en la consolidación de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, es preciso que “los estudiantes de establecimientos de educación formal en programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico prestarán el servicio social obligatorio capacitando y asesorando a la población campesina de la región” (Ley General de Educación 1994, 15) En suma, se plantea que exista un intercambio de saberes entre la población campesina que posee conocimientos empíricos sobre el campo y los jóvenes profesionales que poseen conocimientos académicos sobre el mismo.

Del mismo modo, en relación con la posibilidad de generar procesos cooperativos alrededor de las labores del campo, el artículo 67 plantea

Según lo disponga el plan de desarrollo municipal o distrital, en los corregimientos o inspecciones de policía funcionará una granja integral o una huerta escolar anexa a uno o varios establecimientos educativos, en donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento (Ley General de Educación 1994, 15)

Estas leyes son el sustento de una serie de políticas públicas, programas, planes y proyectos de desarrollo que el Estado colombiano ha creado para garantizar el derecho a la educación de la población rural.

En la primera década del siglo XXI apareció el Proyecto de Educación Rural (PER) que se viene implementando en el país desde el 2009. Fue creado para

Mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana. Las acciones se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas (Ministerio de Educación Nacional 2017, 1)

Este proyecto encontró una oportunidad de renovación en ocasión de la firma de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC- EP³, dado que algunos de sus puntos más importantes tenían que ver con las zonas rurales.

De esta manera, nació el Plan Especial de Educación Rural (PEER) que tiene por objetivo “consolidar un conjunto de estrategias que respondan a los retos de la educación de manera directa en el marco del Acuerdo Final y en beneficio de la consolidación de la cobertura y la calidad educativa en las zonas rurales” (Ministerio de Educación Nacional 2018, 1). Este documento brinda la actual hoja de ruta para que el Estado colombiano garantice y actualice el servicio educativo en las regiones apartadas del país.

En este contexto, la escuela rural tiene la posibilidad de implementar proyectos pedagógicos productivos (PPP) con los cuales se puede “crear y recrear ambientes de aprendizajes significativos, en donde el alumno aprenda a aprender a partir de la reflexión y solución de problemas que resultan de su entorno escolar, social, cultural, científico y tecnológico” (Romero Pérez, Barrera Rodríguez y Miranda Morales 2017, 73) Es usual en Colombia que los PPP se vean como una materia más del currículo educativo que se debe dar en las aulas de clase. Aunque hay experiencias en las cuales se aprovecha de manera grata este recurso educativo, no se trata de una generalidad.

En su mayoría, los docentes continúan con prácticas pedagógicas tradicionales entendidas estas como aquellas que se limitan a brindar contenidos desde la pizarra, en donde la conexión con el entorno es mínimo o casi nulo. Generalmente es en las

³ Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo - (FARC – EP) fue una guerrilla colombiana que inició sus actividades insurgentes en el año 1964 desmovilizándose en el año 2016 luego del Acuerdo de Paz firmado en La Habana – Cuba entre dicha organización y el Estado Colombiano.

materias agropecuarias donde los estudiantes conectan sus saberes producto de la herencia familiar con los contenidos brindados por la institución educativa.

Encontramos una conexión entre la pedagogía rural y el concepto “prácticas pedagógicas”, entendido como las acciones que “el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa” (Duque, Rodríguez y Vallejo 2013, 17). En definitiva, en la puesta en marcha de una práctica pedagógica, vale preguntarse: ¿Qué necesitan aprender los estudiantes? Y ¿Cómo enseño eso que necesitan aprender?

Aquí es donde se pone en práctica la pedagogía rural, en tanto

La reproducción social presente en la memoria de los habitantes rurales, quienes mantienen un concepto para explicar usos, formas, cantidades, tiempos y medidas para cada actividad que desarrollan, pero, además de la existencia de habilidades propias de su hacer, en el campo se explica la necesidad de crear determinada técnica usando un determinado rango productivo, agrícola, o de la vida cotidiana familiar para darse a entender; dicho proceso se difunde mediante la ejemplificación de la experiencia, por medio de la creación de una herramienta o forma de proceder (Arias 2017, 58)

Es justamente la ejemplificación de la experiencia que identifica una forma de proceder y en la unión de esta con los contenidos curriculares, lo que debe entenderse como una práctica pedagógica contextualizada, “no se trata solo de evidenciar en la escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino, además, porque se encarna la lucha de pobladores que se sienten marginados, y la marginalidad también está en el contexto” (Arias 2014, 11). En otras palabras, el concepto “práctica pedagógica contextualizada” surge a partir de la reflexión en torno a procesos de resistencia de comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes y/o campesinas.

En suma, las prácticas pedagógicas contextualizadas pretenden “comprender las relaciones entre los sujetos y los dinamismos locales, así como interrogarse sobre cómo se actualiza el potencial “aprendiente” del lugar” (Clementino de Souza, Souza dos

Santos y Teixeira de Pinho 2011, 1). En conclusión, se busca caracterizar las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas del modelo Escuela Nueva, cómo los docentes las ejecutan y como influyen en el espacio donde se llevan a cabo.

Capítulo 2. El Programa Escuela y Café y su propuesta metodológica

2.1. El Valle del Cauca y el Café

El departamento del Valle del Cauca es el tercero más importante de Colombia. En él se encuentra la ciudad de Santiago de Cali, el valle más fértil de todo el país, con salida al océano pacífico a través del puerto de Buenaventura y es bordeado por la Cordillera Occidental de los Andes. Esta ubicación privilegiada hace que goce de todos los pisos térmicos facilitando la cosecha de diferentes productos agrícolas.

La actividad económica más importante es el sector servicios, sin embargo, en el departamento también se ubica la industria azucarera colombiana debido a los grandes cultivos de caña de azúcar que se encuentran en él. Mucho antes de constituirse como departamento este sufrió procesos de colonización de la población antioqueña con la cual llegó el cultivo del Café. La zona norte colinda con el eje cafetero (departamentos de Risaralda, Caldas y Quindío) donde este cultivo es insignia y del cual nacen marcas como “Juan Valdez”.

Figura 2.1. Cifras sobre el Café en el Valle del Cauca.



Fuente: Federación Nacional de Cafeteros (2021).

La figura 2.1. presenta algunos datos relevantes sobre la actividad caficultora en el Valle del Cauca. De ellos, se exaltan que el 30% de la mano de obra que se dedica al cultivo del Café son mujeres, las exportaciones de café que hace el departamento alcanza el 6.32% de la producción nacional y que el 91.4 % del total son pequeños productores que aportan el 73% de la producción colombiana.

En ese sentido, la tabla 2.1. muestra las hectáreas cultivadas con Café en Colombia. En ella el departamento del Valle del Cauca aparece ubicado en la quinta posición con un total de 51 hectáreas cultivadas. En primera posición aparece el departamento del Huila con 144 hectáreas de café cultivadas, seguido por el departamento de Antioquia con 117, el departamento del Tolima con 106, el departamento de Caldas con 60 y el departamento de Santander con 52.

Tabla 2.1. Área cultivada con café a nivel departamental



<i>Área cultivada con café total departamental</i>
Miles de hectáreas por departamento. Con corte a diciembre
Fuente: SICA - Gerencia Técnica FNC

Departament	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010*	2011*	2012*	2013*	2014*	2015*	2016*	2017*	2018*	2019*	2020*
Antioquia	127,99	128,05	129,30	129,82	126,30	126,90	129,10	130,57	131,12	131,17	133,61	137,13	130,99	128,63	126,40	123,26	120,96	119,16	117,53
Arauca																			0,11
Bolívar	n/d	1,00	1,12	1,16	1,18	1,23	1,31	1,39	1,40										
Boyacá	11,36	11,23	11,09	10,96	10,80	11,10	10,70	10,95	11,14	11,27	10,35	11,49	11,41	11,52	11,45	10,57	10,41	10,25	10,14
Caldas	88,82	88,51	90,87	89,52	89,10	87,70	85,00	83,88	81,92	80,52	78,58	77,56	74,53	72,37	70,79	68,97	66,02	63,05	60,82
Caqueté	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	2,80	2,80	2,78	2,85	3,43	3,68	4,08	3,99	4,09	4,16	4,05	4,02	3,99	3,80
Casanare	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	2,60	2,60	2,56	2,61	2,74	2,92	3,20	3,25	3,20	3,17	2,92	2,74	2,60	2,54
Cauca	65,68	68,50	69,85	68,92	68,00	67,80	69,80	73,34	76,19	81,17	84,06	91,61	88,83	92,62	95,75	93,30	92,56	92,67	91,94
Cesar	22,43	22,19	21,84	21,49	21,10	21,50	21,90	22,45	24,23	26,19	28,69	30,77	30,28	28,91	29,02	28,03	25,95	23,63	23,89
Chocó	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	0,18	0,19	0,20	0,19	0,21	0,17	0,17	0,16	0,16	0,16	0,17	0,17	0,18	0,18
Cundinamarca	55,44	54,31	53,17	52,04	50,90	48,20	48,90	48,92	49,36	49,85	40,79	41,99	38,00	37,92	37,68	35,43	32,32	30,31	29,71
Guajira	4,57	4,72	4,85	5,02	4,40	5,07	5,08	5,18	5,28	5,79	6,21	6,77	6,79	6,12	6,13	5,86	5,14	4,25	4,22
Huila	78,23	82,20	93,91	95,92	95,10	98,10	102,50	104,99	117,84	129,15	139,14	154,49	154,98	154,09	151,87	147,80	146,76	144,90	144,31
Magdalena	17,45	17,58	17,73	18,04	18,30	17,10	17,60	18,45	18,87	19,76	20,56	21,26	21,27	20,39	20,52	20,17	19,39	17,96	17,97
Meta	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	2,40	2,40	2,29	2,59	3,01	3,23	3,60	3,44	3,53	3,61	3,40	2,90	2,89	2,80
Nariño	23,00	24,47	26,15	26,45	26,80	27,40	29,00	31,00	33,54	35,37	37,12	39,29	38,86	38,85	38,75	38,17	37,26	36,16	35,76
N. Santander	32,05	32,08	32,10	32,12	32,10	32,10	32,60	33,63	33,98	32,90	30,01	30,39	26,79	25,44	24,34	23,99	23,56	23,03	23,10
Putumayo	n/d	0,04	0,13	0,13	0,00	0,22	0,23	0,21	0,21										
Quindío	44,52	44,71	44,59	42,95	44,00	43,30	42,40	39,78	43,37	31,07	30,18	28,88	27,67	27,02	25,68	23,76	21,25	20,02	19,65
Risaralda	53,38	58,55	57,78	56,85	56,20	55,40	54,40	54,27	52,88	52,56	52,32	52,27	51,03	50,80	50,26	48,52	46,39	45,13	44,47
Santander	42,09	42,36	42,75	43,28	41,20	41,10	41,50	42,75	44,58	45,23	46,83	50,27	50,32	51,14	50,61	50,16	50,66	51,35	52,01
Tolima	105,56	105,44	105,33	105,21	105,10	104,30	102,80	103,91	106,79	109,86	113,15	119,33	117,18	118,43	117,27	112,87	111,71	108,17	106,99
Valle	86,55	85,94	85,34	84,73	84,10	82,50	77,50	75,78	75,09	75,80	69,44	68,39	67,57	64,39	62,96	61,11	55,41	52,41	51,19
TOTAL	865,14	870,83	886,65	883,33	873,50	877,55	878,77	887,66	914,41	921,06	931,06	974,01	948,53	940,92	931,75	903,95	877,14	853,70	844,74

Fuente: Federación Nacional de Cafeteros (2020)

Ahora bien, el municipio de Trujillo, como lo muestra la figura 2.2, se ubica en la parte noroccidental del Valle del Cauca y limita con el departamento del Chocó. En el año 2011 fue reconocido por la UNESCO como Patrimonio Mundial de la Humanidad al ser incluido en un listado de municipios que componen el Paisaje Cultural Cafetero

Figura 2.2. Ubicación del municipio de Trujillo en el Valle del Cauca.



Fuente: Wikimedia Commons (2016)

2.2. El Programa Escuela y Café

La Federación Nacional de Cafeteros (FNC) agrupa en Colombia a los cafeteros desde 1927. Cuenta con comités en los departamentos donde existe el cultivo del café y su misión es velar por el bienestar de los caficultores a través del fortalecimiento de la organización como un gremio democrático y representativo. Trabajan alrededor de varias dimensiones: gestionan alianzas y proyectos con excelencia, promueven el consumo del café colombiano, investigan y transfieren tecnología, garantizan la calidad del café colombiano, ofrecen a los productores la garantía de compra y llevan a cabo programas de extensión rural.

La Fundación para la Educación Cooperativa (FECOOP) fue fundada por la FNC - Comité Departamental del Valle del Cauca- y agremiaciones de cafeteros de algunos municipios como: Cafi Occidente, Café Norte, Cafi Centro, Cafi Caicedonia y Cafi Sevilla, en el año de 1977. Su trabajo gira entorno a la generación de alianzas entre el sector privado y el sector público buscando propender por el desarrollo de las comunidades rurales a través de procesos formativos donde confluyan la educación formal y la educación para el trabajo.

Esta organización tiene por misión liderar con parámetros de calidad proyectos educativos acordes con las necesidades de las comunidades rurales de Colombia. Los programas y proyectos que implementa FECOOP son los siguientes: proyecto vocacional agrícola, proyecto camino a la tecnología, programa educación para adultos, programa bachillerato SAT, programa Escuela Nueva y Programa Escuela y Café.

El programa Escuela y Café busca impulsar en niños, niñas y jóvenes el arraigo y la identidad por su región, reconociendo la importancia de la seguridad alimentaria y la caficultura; buscando el relevo generacional con una visión cooperativa y empresarial que impacte el desarrollo de las comunidades rurales. Su metodología de trabajo abarca procesos de sensibilización a la comunidad docente de las instituciones educativas de los municipios cafeteros, para luego pasar a un proceso formativo a través de sesiones virtuales y/o presenciales donde se les comparte a los educadores una serie de contenidos que deben ser implementados en el aula.

Se propone articular el modelo Escuela Nueva y los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) dando origen a dos propuestas de intervención. Por un lado, se plantea trabajar a partir de “proyectos dirigidos” con los cuales se “busca desarrollar un proyecto lote de la escuela, con el fin de que los docentes puedan explicar en forma vivencial y práctica los aspectos técnicos de la producción vistos teóricamente” (Ramírez Murcia 2020, 1). Los proyectos dirigidos tienen como objetivo el que los estudiantes identifiquen que el manejo eficiente de los factores de producción aporta de manera directa a los niveles de productividad del café.

Por otra parte, en un segundo momento, se plantea trabajar a través de “proyectos supervisados” en las casas de los estudiantes, en las cuales deberán poner en práctica

todos los procesos de cultivo y producción del café. Se busca que haya involucramiento del entorno familiar y que exista un intercambio entre los conocimientos empíricos de estos con los conocimientos técnicos de sus hijos. Además, busca “fortalecer el emprendimiento e incentivar la creación de ideas de negocio” (Ramírez Murcia 2020, 1), puesto en el proceso de enseñanza los estudiantes también aprenden labores administrativas como registrar, usar información, entre otros. Es importante aclarar que esta etapa de la formación solo se brinda a estudiantes en las etapas finales del bachillerato.

El Programa Escuela y Café está constituido por 5 fases:

- Fase 1 – Vinculación con la comunidad educativa -: Concertación con actores de la comunidad educativa.
- Fase 2 – Articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)-: Proceso de conexión entre los contenidos del Programa y el PEI.
- Fase 3 – Integración curricular-: Proceso de capacitación y acompañamiento docente.
- Fase 4 – Establecimiento de proyectos dirigidos-: Establecimiento de proyecto en lote escolar para explicar de forma vivencial los aspectos de la producción cafetera.
- Fase 5 – Establecimiento de proyectos supervisados-: Establecimiento de proyecto en lotes familiares para la práctica de los conocimientos aprendidos.

Cada fase del Programa se implementa a través de una serie de estrategias de ejecución tales como:

- Capacitación de maestros y autoridades educativas.
- Vinculación familiar (padres y madres de familia de los estudiantes) por medio de los proyectos supervisados.
- Entrega de elementos pedagógicos: módulos de aprendizaje bajo el modelo Escuela Nueva y videoteca.
- Acompañamiento a través de la estrategia Padrinos de Escuela Nueva. Este elemento, a pesar de estar planteado en el documento del

proyecto, no se lleva a cabo en el departamento del Valle del Cauca.
(Ramírez Murcia 2020, 3 – 4)

2.3. FECOOP y sus Prácticas Pedagógicas.

La fase 1 del programa Escuela y Café comprende el momento denominado “sensibilización”, en el cual se lleva a cabo una sesión de trabajo práctico para los docentes y directivos, liderado por el equipo pedagógico de FECOOP⁴. Esta sesión tuvo lugar en la sede central de la Institución Educativa Manuel María Mallarino del municipio de Trujillo en el departamento del Valle del Cauca, Colombia.

Se estructura a través de 7 estaciones: Bienvenida, semillero - germinador, almacigo, siembra, recolección, beneficio y conclusiones. En la bienvenida se da apertura a la sesión, se saluda a los participantes y se introducen los objetivos del Programa Escuela y Café y, específicamente, de la sesión. Se conversa sobre las dificultades del sector cafetero y de lo que viene haciendo la FNC y FECOOP para abordar estas problemáticas (Ver anexo 1. Bienvenida).

Las estaciones que siguen se desarrollan sobre una metodología teórico-práctica, es decir, se trabaja una parte teórica de tipo catedrático por parte de los técnicos de la FNC⁵ y, posteriormente, se pasa a una parte práctica en la que los participantes realizan la actividad propuesta por la estación.

La segunda estación, denominada “semillero”, inicia explicando las variedades de café y entre ellas cuales resultan más fuertes para con la roya⁶. Una vez hecha la introducción se muestra el proceso de germinación en hoyos sobre un terreno compacto, se muestra la manera como se agregan productos que protegen las semillas de insectos y finalmente se pide a los participantes que lleven a cabo la actividad (Ver anexo 2. Semillero).

La tercera estación, almacigo, muestra el proceso de sembrado de la chapola⁷ en bolsas

⁴ Aranda, entrevista.

⁵ Yamilet Aranda (coordinadora pedagógica Fundación para la educación cooperativa FECOOP), en conversación con el autor noviembre de 2021.

⁶ Hongo que afecta a varias especies de cereales, entre ellos el café.

⁷ Pequeña plántula de café.

negras. Se explica que tan compacta debe estar la tierra en la bolsa y a que profundidad debe insertarse. De igual manera, se explica que la bolsa debe tener un corte lateral para que la tierra de su interior se mezcle con la tierra del terreno luego de procesos de riego (Ver anexo 3. Almacigo).

La estación 4, siembra, es el proceso de sembrado en tierra, de las bolsas que contienen las chapolas. Se explica el tamaño del hueco (30 centímetros de ancho, 30 centímetros de largo y 30 centímetros de profundidad) en el que se introducen las plántulas de café y se invita a los participantes a abrir un hueco con dichas especificidades y a sembrar su primera chapola de café (Ver anexo 4. Siembra).

En la estación 5, recolección, se explica el proceso con el cual se recoge el grano del café. Se indica que se debe poner una lona en el piso del terrero donde están las plantas de café para que sobre ella caigan los granos que se toman por error. Solo se debe tomar los granos rojos dejando de lado los verdes y amarillos que aún no están maduros. Se incentiva a que los participantes realicen la actividad con el incentivo de que al final se cuenta quien recolectó más granos de café de color rojo. (Ver anexo 5. Recolección).

Por su parte, en la estación 6, beneficio, se ven los diversos procesos por los cuales pasa el grano del café antes de convertirse en café para consumo. En ellos se encuentra el proceso de tostar y embolsar para ser comercializado. En esta estación no se conmina a la realización de la actividad dado que implica el uso de maquinaria que debe ser manipulada con cuidado para lo cual requiere un mayor tiempo de preparación. (Ver anexo 6. Beneficio).

Finalmente, en la estación 7, conclusiones, a través de una plenaria se retoma lo visto en cada estación, se responden preguntas y se resume lo visto y experimentado. Se hace el cierre de la sesión indicando que prontamente iniciará la fase 2 correspondiente a la articulación de los contenidos del Programa Escuela y Café y el PEI de la Institución Educativa.

Posterior a la etapa de “sensibilización”, sigue la etapa de formación docente que se lleva a cabo a través de tres módulos que retoma el modelo Escuela Nueva. En el primer

módulo denominado “identidad”, “los docentes van a tener la oportunidad de conocer desde un comienzo el por qué se creó la agremiación cafetera”⁸. Este elemento es importante dado que el Programa Escuela y Café se aplica en municipios que son reconocidos por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad por su Paisaje Cultural Cafetero.

Este módulo está compuesto por guías que brindan a los docentes temáticas que deben ser abordadas con los estudiantes. En el caso de la guía 1 se aborda el tema de la organización social de los animales, proponiendo actividades para que los estudiantes “observen las abejas, que observen las hormigas y cualquier cantidad de animales que estén organizados, para que ellos puedan tener una visión más cercana de qué se necesita organización para poder culminar algunos objetivos”⁹. Con ello se recomienda pasar a dialogar alrededor de las organizaciones humanas como, en este caso, las agremiaciones y el gobierno escolar, elementos bien conocidos en el modelo Escuela Nueva y las Juntas de Acción Comunal, tan importantes en las zonas rurales dado su protagonismo en los procesos organizativos de la ruralidad.

En el módulo 2 se aborda la temática de la empresa cafetera y como en ella se trabajan distintos tipos de caficultura, “cuáles son esos cultivos que hay en mi región, qué variedad de café, empezamos por lo que es más conocido para ellos que es el Café Colombia”¹⁰. Es decir, se hace una introducción al reconocimiento de los distintos tipos de cafés que se cultivan en el país, no solo en aspectos genéticos y biológicos sino también en temas relativos a la productividad de cada uno de ellos.

En la guía 2 del módulo 2 viene lo relacionado al “establecimiento del cultivo del café”, en el cual se les vuelve a explicar a los docentes como se pone en marcha un cultivo, “vemos desde el germinador, a que ellos lo conozcan, hasta el cómo se planta una plantita de café y desde allí a cómo hacer un proyecto de emprendimiento”¹¹. El aspecto del emprendimiento resulta de sin igual importancia dado que no solo se trata de

⁸ Aranda, entrevista.

⁹ Yamilet Aranda (coordinadora pedagógica Fundación para la educación cooperativa FECOOP), en conversación con el autor noviembre de 2021.

¹⁰ Aranda, entrevista.

¹¹ Yamilet Aranda (coordinadora pedagógica Fundación para la educación cooperativa FECOOP), en conversación con el autor noviembre de 2021.

trabajar la parte agrícola sino brindar otras salidas a los estudiantes.

En la guía 3 del módulo 2 se aborda el tema de la producción de germinadores y el almácigo de café en la finca. En este momento se empieza a ver cómo crece el café que permite “hacerle seguimiento al proyecto que se desarrolló con ellos hasta que el árbol ya esté en producción”¹². Hasta aquí llega el Programa Escuela y Café con la formación docente en las temáticas brindadas en primaria. El módulo 3, y las dos guías que lo componen, se aplican en bachillerato con los estudiantes de mayor edad.

En cuanto a la conexión curricular entre los contenidos del Programa Escuela y Café y el PEI de la institución educativa todo gira alrededor del Proyecto Pedagógico Productivo:

Cómo los profesores de primaria manejan todas las áreas, entonces los dividimos por grupos, este grupo trabaja matemáticas, este español, esta historia, esta geografía, bueno, se dividen por áreas y, por áreas, deben de llenar un formato donde dice cómo ellos, a través del Proyecto Productivo, pueden generar ideas para plasmar, en esas áreas, las actividades que se desarrollan en el Proyecto Productivo (Aranda, entrevista por Ocampo, 27 de noviembre de 2021).

Con ello se indica qué se puede trabajar desde qué área, por ejemplo, desde matemáticas el porcentaje de recolección, y/o el porcentaje de árboles por hectárea. En ciencias naturales se puede trabajar desde las formas de las hojas, el fruto y el estudio de la planta y sus partes. En historia como se propagó el café, cómo fue seleccionado, desde dónde vienen las organizaciones y se puede hablar de las historias de las familias cafeteras.

A los docentes se les propone autonomía en la manera como desarrollan sus áreas, “como él crea que debe de hacerlo, lo importante es cumplir con los indicadores de desempeño del estudiante”¹³. Los indicadores de aprendizaje son establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) según asignatura. De esta manera, el

¹² Aranda, entrevista.

¹³ Yamilet Aranda (coordinadora pedagógica Fundación para la educación cooperativa FECCOOP), en conversación con el autor noviembre de 2021.

Programa Escuela y Café deja en libertad al docente teniendo en cuenta que cada institución y territorio es diferente y el Programa no conoce esas condiciones particulares que solo estos identifican.

Capítulo 3. Prácticas pedagógicas contextualizadas

En el lenguaje cotidiano, de manera recurrente, utilizamos el término “práctica” para referirnos a las acciones que ejecutamos en el día a día. La sociología y la antropología se han dedicado a comprender las lógicas que subyacen alrededor de ellas, por lo cual deben ser entendidas como

Aquello que expresa la experiencia, como la forma de designar de manera genérica las actividades sociales más diversas: prácticas económicas, culturales, deportivas, entre otras. Las prácticas conllevan a situarnos en la actividad real como tal, es decir, en la relación práctica con el mundo (Castellanos Ribot 2005, 31 – 33).

En este sentido, analizando las prácticas docentes podemos comprender de manera profunda la conexión entre los contenidos brindados por el Programa Escuela y Café y el modelo Escuela Nueva que facilita los contenidos del PEI de la Institución Educativa.

Resulta importante aclarar que las prácticas docentes son entendidas desde el punto de vista pedagógico, dado que se trata de prácticas enfocadas en procesos de enseñanza – aprendizaje, formas de hacer que el docente diseña y ejecuta para orientar su enseñanza y generar procesos de aprendizaje en los estudiantes. Por ello, se ha optado por llamar prácticas pedagógicas a las acciones llevadas a cabo por los maestros y no prácticas docentes en las cuales se incluyen elementos de tipo administrativo, por ejemplo, que no se tuvieron en cuenta en esta tesina.

3.1. La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino se encuentra ubicada en el municipio de Trujillo en el departamento del Valle del Cauca en Colombia. Cuenta con 14 sedes rurales, 11 activas y 3 inactivas, ubicadas en algunas veredas del municipio. Su recurso humano se encuentra conformado por 19 docentes de primaria, 10 docentes de secundaria, 4 docentes de educación media, 6 administrativos y 3 directivos, para un total de 39 funcionarios. Atiende 774 estudiantes y brinda los servicios educativos de preescolar, básica primaria, secundaria

y media (Institución Educativa Manuel María Mallarino 2018, 2 - 3). En las instalaciones de la sede central se llevó a cabo la “sensibilización” del Programa Escuela y Café que tuvo por participantes a todos los docentes y directivos de la institución incluyendo sus sedes rurales.

3.2. Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino, sede Fedicio Navarrete

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino sede Fedicio Navarrete se encuentra ubicada en la vereda Culebras del municipio de Trujillo a 25 minutos del casco urbano del municipio por vía terciaria no pavimentada. Su nombre se debe al río que se erige como el principal afluente del municipio y que surte de agua a este.

La infraestructura tiene alrededor de 6 años y consta de un solo salón multigrado (modelo Escuela Nueva) donde una sola docente, los niños y niñas desarrollan su labor académica. Cuentan con herramientas audiovisuales propias de la sede, y de conexión a internet el cual es pago por la docente y una madre de los estudiantes. Dado que es la última semana de clase y por el invierno, solo están llegando algunos niños y niñas que viven cerca de la sede. Se encuentran haciendo refuerzo escolar utilizando la música y el juego como herramientas pedagógicas que favorecen al aprendizaje.

Para observar las prácticas pedagógicas de la docente a cargo de la Escuela Fedicio Navarrete se contó con el aval de la rectora de la Institución Educativa Manuel María Mallarino. Para su realización se construyó una rúbrica de observación (ver anexo 7) constituida por 11 competencias, y su respectiva definición, que sirvió como guía para el proceso de observación no participante.

En relación con la competencia “diseño de clase” la docente de la sede Fedicio Navarrete aplicó refuerzos de clases realizadas previamente, en estas actividades evidencia un alto nivel de planeación, dado que muestra una elección de recursos coherentes con los objetivos pedagógicos planteados en cada tema. La maestra demostró dominio de estos, y se encontró que, al ser refuerzo, algunos de los niños ya tenían claridad, ayudando a su vez a los niños que tenían vacíos. Algo interesante que llevó a

cabo fue el uso de material sonoro, como la canción “La Invitación” del cantante vallenato Jorge Celedón, utilizando su letra para identificar cuales palabras eran sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos. Además de ello, usó el juego del dominó y un bingo construido por los estudiantes para abordar el tema de fraccionarios.

En la competencia “cultura para el aprendizaje”, los estudiantes, a pesar de la presencia de un observador externo y desconocido, su participación e interlocución con la docente fue bastante espontánea. Se identificó confianza y ausencia de temor a equivocarse, anticipan y responden tomando la iniciativa. De la misma manera, los niños que cuentan con mayores claridades y se encuentran más avanzados contribuyen a explicar a los niños que requieren más refuerzo.

La tercera competencia de la rúbrica de observación tiene que ver con el “compromiso de los estudiantes” en la cual pudo evidenciarse una alta participación por parte de los niños. Las propuestas de enseñanza de la docente resultan de interés para ellos pues se observa un involucramiento alto de estos. En cuanto a la competencia “pensamiento analítico”, las propuestas de juego para el refuerzo en el área de matemáticas planteaban situaciones problematizadoras en función de la obtención de puntos a partir de las respuestas correctas, las instrucciones fueron claras y la interacción con los objetos usados contribuye a la práctica de esta competencia.

Por su parte, la competencia “pensamiento conceptual”, en el marco de la propuesta de refuerzo para el área de español, la docente acompañó y reforzó constantemente los conceptos asociados. De trasfondo al tema de interés, movilizaba uno de los proyectos transversales relacionados al aprendizaje sobre la cultura colombiana, ante cada frase de la canción la docente desde su conocimiento contextualizaba a los niños de los objetos, lugares o practicas descritas en la letra.

En la competencia “iniciativa”, los niños fueron proactivos en marco de la interacción con la docente, se observó que la mayoría de ellos sentía confianza en su respuesta y se tomaban la palabra, al momento de dudar lo expresaban sin sentir temor a equivocarse. La “calidad de trabajo” de la docente se evidenció en el esfuerzo por generar dinámicas que favorecieran el aprendizaje, lo cual se reflejó en las herramientas construidas para el

desarrollo de sus clases además del dominio de los temas movilizados.

La competencia “comunicación efectiva”, teniendo en cuenta que había pocos niños, fue fluida. La docente escucha y responde a las interpelaciones de sus estudiantes, corrige y complementa según el caso. Usa un tono de voz alto pero respetuoso, que favorece en todo momento la comunicación entre todos los participantes. Por el lado de la competencia “orientación a visión”, podemos decir que la docente aplica de manera correcta y adecuada el modelo Escuela Nueva.

En la competencia “liderazgo” la docente logra captar la atención de los niños, motivándolos por medio de estrategias pedagógicas que favorecen un escenario grupal de aprendizaje. La confianza que se evidencia al no existir temor a la equivocación y la forma asertiva en que la docente se comunica con sus estudiantes evidencia un liderazgo positivo al interior del aula. Otro indicador es el esfuerzo con el cual la docente imprime en la construcción de materiales pedagógicos, con lo que se identifica un alto compromiso e interés por transmitir los contenidos a sus estudiantes.

Finalmente, en la competencia “trabajo en equipo”, a partir de lo observado en la interacción de los niños se evidencian acciones que pueden considerarse de colaboración y cooperación, en las cuales los niños más avanzados explicaban a los otros niños las respuestas y argumentos, realizando con ello cierto tipo de co-aprendizaje. También se observaron acciones colaborativas alrededor de los útiles personales en tanto hubo ocasiones en que se colocaron en función de todos; se observó mucho el ir y venir de un puesto a otro tomando prestados dichos elementos.

3.3. Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino, sede Cristo Rey

La Institución Educativa Manuel María Mallarino sede Cristo Rey se encuentra a 30 minutos del casco urbano del municipio de Trujillo por vía terciaria pavimentada. Sirve a las veredas Buena Vista, El Alto, La Siria, La Soledad, la Bohemia y la parte Baja de La Luisa. dado que la ubicación geográfica de la escuela es configurada por un mirador hacia el valle geográfico del Rio Cauca.

La infraestructura tiene alrededor de 25 años, consta de dos salones multigrado que agrupa a los niños por edad, un primer nivel que corresponde a preescolar y primero y el segundo nivel que va de segundo hasta quinto año de primaria. Dos docentes atienden a 37 niños, cuentan con herramientas audiovisuales propias de la sede y no cuentan con conexión a internet.

Dado que es la última semana de clase y el fuerte invierno, solo están llegando algunos niños que viven cerca de la sede, motivo por el cual las docentes han fusionado los dos grupos. La clase observada inició con la lectura del cuento llamado “A que sabe la luna”, mientras se comentaban aspectos de este con los estudiantes, posteriormente se hizo una actividad de dibujo con el fin de que representarían lo narrado en el cuento.

En la competencia “diseño de clase”, dado que la misma trató de refuerzos sobre clases anteriores, se evidenció un nivel moderado de planeación. Mostró una elección de recursos coherentes con los objetivos pedagógicos planteados en cada tema, sin embargo, dejó muchos tiempos sueltos y libres, en los cuales los estudiantes se distraían con facilidad.

Conforme avanzó la clase, la docente desarrolló diversos conceptos que no estaban relacionados con el objetivo inicial de la clase, argumentando que estaba aprovechando el refuerzo para ello.

Con el cuento trabajó temas de áreas como ciencias naturales por la descripción de los hábitos de cada animal, y las fases de la luna. La maestra demostró dominio moderado de los temas dado que, ante algunas preguntas de los niños no contestó de forma concreta. Al ser refuerzo encontró que algunos niños ya tenían claridades, lo cual a su vez sirvió para el refuerzo de los otros niños del multigrado anterior.

Por el lado de la competencia “cultura para el aprendizaje”, los estudiantes ante la presencia de un observador externo y desconocido para ellos, su participación e interlocución con la docente en su mayoría fue espontánea. Se identificó confianza y ausencia de temor a equivocarse, anticipan y responden tomando la iniciativa. Los niños que cuentan con mayores claridades y se encuentran más avanzados explicaron a los

niños que tenían algunos vacíos. En el momento del dibujo la docente se ausentó del aula dado que el tiempo para esta actividad fue muy largo, pudiendo haber aprovechado el tiempo de mejor manera.

En la competencia “compromiso de los estudiantes”, se evidenció alto nivel de participación por parte de algunos estudiantes. Los estudiantes que ya conocían el juego propuesto se involucraban de manera fácil en él, a su vez, ante las interpelaciones de la maestra, compartieron sus opiniones en relación con lo que presumen son los gustos de los animales, (a que le debe saber la luna a cada animal según la comida que les gusta). El momento de dibujo se tornó un poco más libre, en el cual la mayor parte se concentró en su realización, y dan cuenta del disfrute que les genera este tipo de actividad.

Algunos niños se distraían con facilidad, mantenían contacto con la docente, el observador y mostraban su cuaderno, en una clara intención de captar la atención y aprobación de sus avances. En otros momentos de la clase, un niño se tornó disperso y no siguió el hilo de la propuesta, situación ante la cual la docente no prestó atención ni interés en involucrarlo o proponerle alguna actividad alterna que le permitiera movilizar aprendizajes.

Observando la competencia “pensamiento analítico”, la propuesta de cuento planteó de forma moderada esta habilidad. El cuento favoreció que los niños reflexionaran sobre las relaciones en la vida real entre los animales. Como dinámica complementaria al cuento, la docente exigió el uso de la memoria para recordar el orden en que cada animalito se subía en la espalda del otro para alcanzar la luna.

En cuanto a la competencia “pensamiento conceptual”, en el marco del refuerzo para el área de español, la docente trabajó constantemente los conceptos asociados al cuento, las fases de la luna y el tipo de alimentación de cada animal, lo cual se convirtió en un trasfondo al tema de interés. Dado el abordaje de las fases de la luna, y la importancia para el proceso de cultivo y cosecha del campo, se generó una breve interlocución sobre cómo, para las familias de los niños, la luna incidía en los cultivos de sus fincas.

Deteniéndonos sobre la competencia “iniciativa”, los niños fueron proactivos en la interacción con la docente, en la mayoría se evidenció confianza en su participación

cuando tomaban la palabra y al momento de dudar lo expresaban sin sentir temor a equivocarse. En la competencia “calidad de trabajo” a pesar de que la docente mostró esfuerzo por llevar su clase con un orden lógico y secuencial en el cual interviniera el uso de material concreto, hubo detalles que denotan que hace falta reforzar la metodología Escuela Nueva.

Ahora bien, en la competencia “comunicación efectiva”, en ocasiones no se evidenció fluidez lo que llevaba a la dispersión y poca atención por parte de los estudiantes. Si abordamos la competencia “orientación a visión”, podemos afirmar, como se dijo antes, que hace falta reforzar la metodología Escuela Nueva.

Si analizamos la competencia “liderazgo”, la docente logró captar la atención de algunos estudiantes a través de mensajes de motivación. La forma en que se lee a los estudiantes en el momento de actividades del área de lenguaje influye la inmersión de los niños en ellas. Los tonos de voz y el uso de herramientas como imágenes impresas y/o música de fondo, seguramente hubiese cautivado más a los estudiantes. Se encontró que fortalecer el uso de planeaciones de clase con metodologías innovadoras y el uso de complementos pedagógicos en el aula, generar mayor motivación en los estudiantes para aprender.

Finalmente, en la competencia “trabajo en equipo”, a partir de lo observado no se encontraron suficientes elementos para desarrollar esta dimensión, dado que la naturaleza de la actividad fue de carácter individual. La interacción de los niños fue más en su relacionamiento que en un trabajo cooperativo o colaborativo en relación con el ambiente pedagógico.

3.4. ¿Qué entienden los docentes por prácticas pedagógicas contextualizadas?

Al conversar con los docentes sobre las prácticas pedagógicas contextualizadas encontramos que entienden muy bien, por lo menos en lo conceptual, lo que significan. Se identifican tres aspectos claves en la interpretación y ejecución de estas: el factor contextual, la parte lúdica y la experiencia significativa.

El aspecto conceptual es interpretado bajo dos concepciones. Por un lado, se valora

como fuente de conocimiento, “ver el contexto en el que estamos y la base de estudiantes que tenemos: con qué conocimientos previos ellos llegan y así, de esta manera, arrancar a darles un aprendizaje” (Bojacá, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021). Y, por otro lado, es valorado en su dimensión territorial, es hablar “de la finca, del cultivo, del plátano... entonces para mí es traer al aula de clase lo que ellos tienen a su alrededor” (Hoyos, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021). Vemos, entonces, que el término “contexto”, desde el entendimiento docente, se estructura bajo dos dimensiones, la cognitiva y cultural y la geográfica.

En este aspecto, para las docentes resulta de vital importancia el conocimiento del entorno en el que dan clases y brindan educación

Tenemos que revisar en qué región nos encontramos. Ejemplo, nosotros acá en Trujillo estamos trabajando en toda la zona rural en donde nosotros tenemos mucho café, entonces a partir de las fincas cafeteras, a partir de ese contexto cultural que es el café y el plátano, nosotros podemos trabajar nuestras áreas (Hoyos, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021).

Con este elemento muy presente, los docentes incentivan aprendizajes reconociendo los conocimientos que los estudiantes traen consigo llevando a cabo procesos de sinergia con el conocimiento curricular

una vez un niño me decía, profe yo sé sembrar café. Entonces yo dije, bueno, ¿cómo se hace para sembrar café? Él tenía 7 añitos, entonces me dijo: no profe, nosotros hacemos el hueco, pero primero antes de eso hay que hacer el germinador, entonces me empezó a contar la historia del cómo se hacía eso. Entonces ahí yo le dije que tenemos que ver lo de la fotosíntesis. Entonces un tema, el café, lo metimos con otro tema que es la fotosíntesis, que era lo del oxígeno. Luego me dice: “profe, pero es que se necesita entre árbol y árbol se necesita un metro, entonces ahí trabajamos las medidas (Moncada, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021).

Lo contextual viene conectado de manera estrecha con el aspecto lúdico en la medida en que es entendido como el uso de material concreto con el cual se busca generar aprendizajes, a su vez, siendo interpretado más allá del juego, como usualmente se

entiende.

Tuve una experiencia, hace mucho tiempo, con material concreto sobre el ecosistema: entonces yo dije, no les voy a dar de forma escrita, lo voy a dar de forma que ellos mismos construyan esta parte. Entonces les llevé una caja, pues con todo el material, y empezamos a hacer el ecosistema: al ver cuáles eran los seres vivos y no vivos, y también ver las características (Bojacá, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021).

Para los docentes es clara la diferenciación entre lúdica y juego, “el aprendizaje, pues a mí vista, es más bien que los niños aprendan de forma lúdica, no tanto el juego sino aplicando el material concreto” (Bojacá, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021). De esta manera, podemos evidenciar una conexión especial entre lo lúdico, el material concreto, lo territorial o geográfico y los aprendizajes significativos.

Precisamente, el aprendizaje significativo es entendido como la interacción entre los conocimientos brindados en la escuela y los conocimientos que existen en las familias de los estudiantes, “es hacer la práctica de lo que nosotros llevamos y que ellos también lo hagan en sus casas” (Moncada, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021). Pero no solo eso, es el ejercicio de generación de aprendizajes para toda la vida, al respecto sobre la actividad de la caja y la conexión con la asignatura de Ciencias Naturales.

Recuerdo que como al año o dos años, un niño, cuando yo fui a ver el mismo tema, pero con otro grado ya que están todos en el mismo salón, un niño dijo: “ah, sí profe, recuerda cuando lo hicimos en la cajita, que hicimos el árbol y que hicimos esto y lo otro”, entonces ellos empezaron a recordar eso (Bojacá, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021).

En la interacción de estos elementos se evidenciaron factores culturales de las familias alrededor de ideas o concepciones que tienen para con la práctica pedagógica y la educación en general.

El padre de familia piensa que llenar dos o tres cuadernos en el año hace al mejor profesor del mundo y he tenido muchas dificultades en ese sentido. Claro que como que ya se han venido acostumbrando, pero al principio, donde laboro, tuve

muchísimas dificultades (Bojacá, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021).

Este factor cultural hace que el trabajo con material concreto en conexión con las asignaturas del currículo educativo no pase solamente por una transformación de la labor docente sino también por la mentalidad y concepción del proceso educativo que tienen los padres y madres de familia.

Finalmente, en este proceso de adaptación curricular que hacen los docentes entre los contenidos de la malla, el uso de material concreto, lo contextual y los aprendizajes significativos, es de suma importancia que los maestros lleven a cabo un ejercicio previo de reflexividad, “¿qué necesitan nuestros estudiantes en el lugar que habitan? ¿Cuáles son sus intereses? Contextualizado también a sus intereses, a lo que les gusta hacer, a lo que los apasiona” (Araque, grupo focal por Ocampo, 01 de diciembre de 2021). Es necesario, entonces, que los docentes realicen sus acciones pedagógicas luego de una previa interacción con el territorio y sus habitantes, para lo cual, trascender del aula es fundamental.

Conclusiones

Este estudio tuvo como propósito buscar convergencia entre procesos de desarrollo rural y el ámbito educativo. En esta tarea, se tomó como objeto de estudio el Programa Escuela y Café y, más específicamente, las prácticas pedagógicas que FECOOP, como líder de este, y los docentes de las sedes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Manuel María Mallarino, llevan a cabo, tanto en la ejecución del programa como en el aula rural de clases.

Se consideró como hipótesis que las prácticas pedagógicas influyen de manera directa en la resolución de las diferentes problemáticas que afronta la educación rural y se planteó una relación entre estas y los procesos de generación de capacidades productivas y de otra índole. Esta presunción fue resuelta de manera parcial, dado que se pudo evidenciar que las prácticas pedagógicas de FECOOP se encuentran alineadas con el modelo Escuela Nueva, mientras en la práctica algunos docentes aplican las estrategias propuestas por el modelo y otros no tanto.

En relación con el primer objetivo específico, FECOOP aplica de manera adecuada el modelo Escuela Nueva en su proceso de capacitación docente: aprendizaje experiencial, uso de material concreto en relación con el contexto, aprendizaje colaborativo y aprendizaje autónomo. Y llevan a cabo un interesante proceso de integración curricular entre los contenidos del Programa y la malla institucional. Sin embargo, el proceso de acompañamiento docente, en la etapa de ejecución de los contenidos del Programa Escuela y Café a través de la malla curricular, depende a sobremanera de la experiencia y experticia de los docentes que trabajan bajo el modelo Escuela Nueva.

Se sugiere que en la etapa de acompañamiento docente se lleven a cabo visitas más sistemáticas, más allá de las tres visitas y/o acompañamientos propuestos durante el año por FECOOP. Estas visitas deben ser complementadas con jornadas o sesiones de formación a través de una metodología de aprendizaje entre pares. Estos elementos le darían una consistencia de “proceso” al acompañamiento y no deja solamente sobre la experticia docente la ejecución de este.

En cuanto al segundo objetivo específico, quedó claro que algunos docentes aplican los

principios del modelo Escuela Nueva, pero otros no. Esto refuerza lo dicho anteriormente, alrededor de la realización de visitas de acompañamiento sistemáticas y la realización de sesiones de formación y/o capacitación. Se sugiere trabajar en la consolidación de una rubrica de observación que permita hacer un monitoreo de la práctica docente. Debe ser construida, en compañía de los docentes, las competencias que se les observaran, con su respectiva definición y niveles de alcance de estas.

Con estos resultados se sugiere llevar a cabo momentos de retroalimentación con la intención de que el docente no vea el proceso como una supervisión sino como un proceso formativo que aporta a su labor. Para lo cual también es importante consolidar con una metodología. Contar con una rúbrica que sistematice la información recolectada permitiría presentar resultados de forma cuantitativa a posibles donantes y/o auspiciadores del Programa.

Escuela y Café tiene el reconocimiento por parte de la Gobernación de Valle del Cauca, sin embargo, pareciera que su rol es más simbólico que real. Sería interesante que en la construcción del convenio entre las entidades, haya un peso más importante de la Gobernación en lo que respecta a la ejecución del Programa. De ella podrían salir los recursos para solventar el capital humano requerido para llevar a cabo procesos de acompañamiento sistemáticos y lo demás mencionado anteriormente.

Por otro lado, y no menos importante, a nivel de estudios comparativos internacionales, es necesario dar un viraje hacia las prácticas docentes. Generalmente, para medir los aprendizajes estudiantiles en las diversas áreas de los currículos, especialmente: Lectura y escritura, matemáticas, ciencias e inglés, se toma como punto de partida los resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas que la mayoría de los países llevan a cabo a nivel interno o, en su defecto, los resultados de las pruebas PISA en los países donde se aplican. De igual manera, se analiza la estructuración de los currículos nacionales y la manera como estos influyen en los aprendizajes estudiantiles.

Es de observar que no es usual en Latinoamérica, con contadas excepciones, poner el foco de análisis sobre las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes al interior del aula: como planean sus clases, como introducen los temas y que tipo de

recursos y/o actividades ponen en marcha para movilizar aprendizajes. Es importante que nuestros países trabajen en políticas de acompañamiento docente en sinergia con ONG´s, para que el proceso sea puesto en marcha para todas las escuelas y colegios sin importar donde estén ubicados.

Ahora bien, no se trata de “juzgar” a los docentes o creer que su formación fue deficiente. Por el contrario, la intención es acompañar su labor, no dejar que la moral baje con el tiempo, que esta importante función social no parezca huérfana de políticas, planes, programas y proyectos. Es decir, el acompañamiento docente debe verse como un nicho de trabajo en Latinoamérica para el diseño, formulación y ejecución de políticas educativas.

Por su parte, en lo que respecta a la academia, esta debe propender por realizar un proceso de innovación, especialmente en las facultades de educación, con el cual introduzcan nuevos enfoques y/o asignaturas. La convergencia entre desarrollo rural y educación a través del fortalecimiento o la creación de procesos que generen capacidades productivas y de otro tipo, puede ser uno de ellos. En el fondo, se debe propender por que el docente salga del aula y asuma un protagonismo y/o liderazgo comunitario haciendo de enlace, facilitador y generador de proyectos que ayuden al bienestar de las comunidades, especialmente las rurales.

Lista de referencias

- Arias Gaviria, Jairo. 2017. “Problemas y retos de la educación rural colombiana”.
Revista Educación y Ciudad 33: 53-6
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arias Gaviria, Jairo. 2014. “Educación Rural y Saberes Campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del Proceso Organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) 2004 a 2012”. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia.
- Arnold, M.L., Newman, J.H., Gaddy, B.B y Dean, C.B. 2005. “A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research”. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (6): 1 – 25.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991) *Constitución Política de Colombia 1991*. Visita 11 de octubre de 2021 en
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Atchoarena, David y Gasperini, Lavinia. (2004) *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. España: FAO – UNESCO
[Versión electrónica]
- Ávila, Blanca Rosa. 2017. “Aportes a la Calidad de la Educación Rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas”. Tesis de Doctorado, Universidad de La Salle.
- Banco Mundial. 2008. *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Washington: Banco Mundial.
- Bustos Jiménez, Antonio. 2011. “Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?”.
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 15 (2): 155 – 170.
- Candela, Antonia. 1995. “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”.
En *La escuela cotidiana*, coordinadora Elsie Rockwell, 173 – 195. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos Ribot, Margarita. 2006. “Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco”. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Clementino de Souza Elizeu, Souza dos Santos Fábio Josué y Teixeira de Pinho Ana Sueli. 2011. “Prácticas Educativas y Territorios Rurales: Sujetos y Prácticas Pedagógicas en las Escuelas Rurales del Estado de Bahía (Brasil)”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 15: 125 – 140.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=56719129009&cid=21043>
- Colbert, Vicky. 1999. “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”. *Revista Iberoamericana de Educación* 20: 107 – 135. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>
- Cortés Pinzón, Gladys. 2020. “El Proyecto Productivo como Estrategia Pedagógico para Fortalecer las Competencias en Emprendimiento de los Estudiantes de la Media Vocacional del Instituto Técnico de Sabana de Torres”. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Corvalán, Javier. 2006. “Educación para la Población Rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países”. *Revista Colombiana de Educación* 51: 40 – 79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245003>
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2021. Encuesta de Calidad de Vida (ECV) 2021.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/2021/Bol_etin_Tecnico_ECV_2021.pdf
- Da Silva, Tomaz Tadeu. 1997. “Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)”. En *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la educación pública*, compilador Pablo Gentili. Buenos Aires: Editorial Losada. http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (Colombia) (2015). *El Campo Colombiano: Un Camino Hacia el Bienestar y La Paz. Informe Detallado de La Misión Para la Transformación Del Campo. Tomo 1*. Equipo Técnico DNP. [Versión electrónica]
- De Ibarrola, María. 2010. “Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional (ETP). Consideraciones sobre la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico profesional y en la universitaria”. En: *Metas educativas 2021: Desafíos y Oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. 133 – 135. Buenos

- Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Delgado Barrera, Martha. 2014. *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo.
- Díaz Pedrozo, Alexis Nicolás y Nora Elena Gutiérrez Guerra. 2019. “Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia”.
<https://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/123456789/223/ARTICULO%20DE%20REFLEXION%20Escuela%20Nueva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duque Paula Andrea, Rodríguez Juan Carlos y Vallejo Sandra Lorena. 2013. “Prácticas Pedagógicas y su Relación con el Desempeño Académico”. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales – CINDE.
- Esteban Nieto, Nicomedes Teodoro. 2018. “Tipos de investigación”. *CORE*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- FAO. 2004. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Flores Crespo, P. (2004). ¿Puede la educación generar desarrollo? [Reseña del libro: *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6 N°2. Consultado el 30 de agosto de 2021 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-flores.html>
- Forero - Pineda, Clemente, Daniel Escobar – Rodríguez y Danielken Molina. 2006. “Impacto de la Escuela Nueva en la interacción social pacífica de los niños en Colombia”. En *Educación para todos y enseñanza multigrado*. Editado por Springer, Dordrecht, 265–300.
- Fundación Empresarios por la Educación. Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018 - 2022. Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación. Colombia: Fundación Empresarios por la Educación, 2018.
- Gajardo, Marcela. 2014. “Educación y Desarrollo Rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas”.
Revista <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127737>
- Galván Mora, Lucila. 2020. “Educación Rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación”. *Estudios y Ensayos* 1 (2): 48 – 69.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Gil Jurado, Carlos José y Nidia Yolive Vera Angarita. “Hacia una escuela productiva:

- la escuela desde el mundo rural”. En *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*, coordinado por Diego Juárez Bolaños y Juan David González Fraga, 27 – 43. México: Colofón Ediciones Académicas, 2020.
- Henaó Tunjo, Gloria Stella. 2017. “Pedagogía Vivencial y Prácticas de Resistencia en la Transformación de las Condiciones de Vida de las Familias – Comunidades que Integran la Experiencia Organizativa de ECOLPROVYS”. Tesis de Maestría. Universidad del Valle.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Institución Educativa Manuel María Mallarino. 2018. “Informe gestión 2018”.
<https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=28050>
- Kay, Cristóbal (2007). “Enfoques sobre el Desarrollo Rural en América Latina y Europa desde Mediados del Siglo XX”. En *La Enseñanza del Desarrollo Rural: Enfoques y Perspectivas*, Edelmira Pérez (Ed.): 49-111. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ley 115 de 1994, 8 de febrero de 1994, por la cual se expiden normas sobre el servicio público de la Educación, *diario oficial* 41.214.
https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.a.spx#/
- Manosalvas Vaca, Margarita. *Gestión de Proyectos Productivos Comunitarios. Entre la tradición y el mercado. El caso de la Asociación de Apicultores Autónomos de Cacha (APICA)*. Quito: Ediciones Abya – Yala, 2009.
- Martínez – Restrepo, Susana, María Cecilia Pertuz y Juan Mauricio Ramírez. 2016. *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del postconflicto y la transformación del campo*. Bogotá: Fundación Compartir y Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo.
- Martínez – Guarino, Ramón. 1994. *La escuela productiva. Utopía y realidad*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación
- Millán Manuel y Montoya Julián. 2020. “Educación Rural para la Paz en Colombia”.
Investigación y Postgrado 35, (2): 107 -127
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/579872>
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia) (2003). *Articulación de la educación*

- con el mundo productivo la formación de competencias laborales*. Visita 13 de septiembre de 2021 en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85777_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia) (2007). *Proyecto Educación Rural – PER Informe final (Incluidos Anexos)*. Equipo Técnico MEN-PER. Visita 08 de septiembre de 2021 en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (Colombia) (2017). *Orientaciones y Retos para el Acompañamiento Pedagógico. Cuadernillo de Trabajo*. Equipo Técnico MEN.[Versión electrónica]
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia) (2018). *Plan Especial de Educación Rural, Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*. Visita 10 de septiembre de 2021 en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404773_Recurso_01.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia) (S.f.). “Articulación de la educación con el mundo productivo, competencias laborales generales.” *Serie Guías N° 21*. Visita 08 de septiembre de 2021 en:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf
- Molano Arroyo, Fabian Andrés. 2018. “Sistematización del Programa *Escuela y Café* el caso de la Institución Educativa Técnica Los Andes del Municipio de Planadas, Tolima (2014 – 2017)”. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales, José Alejandro y Alma Rosa Pérez Trujillo. “Formación y práctica docente escuelas multigrado en el Estado de Chiapas. Necesidades y desafíos”. En *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*, coordinado por Diego Juárez Bolaños y Juan David González Fraga, 206 – 220. México: Colofón Ediciones Académicas, 2020.
- Naranjo Tamayo, Diana Catalina y Carrero Delgado, Andrés. 2017. “Retos y desafíos de la educación rural para niños y jóvenes en escenarios de construcción de paz. Una mirada desde lo local para la transformación global”. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* 24: 95 – 120. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i24>
- Núñez, Jesús. 2004. “Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural”. *Investigación y Postgrado* 19, (2): 12 – 24
- Ogbu, John (1981). “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”. En:

- Lecturas de Antropología para educadores*, Velasco *et al.*: 145- 174.
Madrid: Editorial Trotta. S.A.
- Orduz Quijano Marcela, Tuai Sigua Rosa Nidia, Briceño Angélica y Acero Oscar.
2021. "Realidades de la Educación Rural en Colombia, en tiempos de Covid 19". Documento de Trabajo, Grupo de Investigación ECOEDUCACIÓN, Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2000. "Declaración del Milenio"
<https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- _____. 2015. "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO). 2004. *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____. 2004. *Educación de la población rural: una baja prioridad* (Rural education: a low priority). Boletín del sector educación de la UNESCO, 9, 9, 4 – 7.
- _____. 2021. *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____. 2021. *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del estudio curricular comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Orieta, Pedro. 2009. "Metodología de la investigación social educativa". Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. XXVII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-062/2077.pdf>
- Osorio Usma, Alfonso Fernando. 2018. "Escuela Nueva y desarrollo rural: una mirada pedagógica a una cualidad de la educación". Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales.
- Parra García, Irene Catalina. 2013. "Educación y Desarrollo Rural. Análisis del concepto de Desarrollo Rural del Programa de Educación Rural – PER en Colombia". Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de

Ciencias Sociales.

- Parra Andrea, Mateus Jairo y Mora Zullybeth. 2018. “Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del conflicto armado”. *Nodos y Nudos* 6, (45): 52 – 65. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>
- Perfetti, Mauricio, Susana Leal y Pablo Rolando Arango. 2001. *Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo.
- PNUD (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: INDH PNUD.
- Raczynski Dagmar y Román Marcela. 2014. “Evaluación de la Educación Rural”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7, (3): 9 – 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127735>
- Ramírez Murcia, Elsa Inés. 2020. “Escuela y Café”. Documento de trabajo, Comité de Cafeteros de Caldas.
- Ríos – Osorio, Elkin, Juan Carlos Franco Montoya y Fabian Alonso Pérez Ramírez. “La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades”. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*, editado por Diego Juárez Bolaños, Alicia Eugenia Olmos y Elkin Ríos – Osorio, 157 – 194. Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020.
- Rodríguez Catherine, Sánchez Fabio y Armenta Armando. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia (Evaluación de Impacto PER)*. Bogotá: Universidad de los Andes. [Versión electrónica]
- Romero – Pérez, Ivon, Barrera Rodríguez, Laura Vianey y Miranda Morales, Juan Carlos. 2017. “Bases Conceptuales de los Proyectos Pedagógicos Productivos”. En *Educación, Desarrollo y Representaciones Sociales: Estudios Interdisciplinarios del Caribe*, comp. Aura Aguilar Caro, Angelica Orozco Idárraga y Malory Jiménez.
- Torres Bermeo, Leider. 2016. “Apoyo al establecimiento del programa Escuela y Café bajo el esquema de buenas prácticas agrícolas en la institución educativa San Luis Beltrán del corregimiento San Luis del municipio de Neiva – Huila”. Tesis de Pregrado. Universidad de Cundinamarca.
- Vegas, Emiliana y Jenny Petrow. 2007. *Raising student achievement in Latin America:*

the challenge for the 21st century. Washington: Banco Mundial.

Vera Nidia, Gil Carlos y Gil Carlos José. 2012. “Hacia una escuela productiva: la escuela del mundo rural”. *Revista Temas* 6:155 – 170.
<https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.704>

Weinberg, Pedro Daniel. 2010. “Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional (ETP). La educación técnico profesional nuevamente en la agenda educativa regional”. En: *Metas educativas 2021: Desafíos y Oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. 139 – 141. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Entrevista

Coordinadora Pedagógica FECCOOP. 27 de noviembre de 2021.

Grupo focal

Docentes y rectora Institución Educativa Manuel María Mallarino, Trujillo, Valle del Cauca, Colombia. 01 de diciembre de 2021.

Anexos

Anexo 1. Bienvenida



Anexo 2. Semillero.



Anexo 3. Almacigo



Anexo 4. Siembra



Anexo 5. Recolección



Anexo 6. Beneficio



Anexo 7. Rúbrica

Rúbrica de observación de clase	
Competencia	Definición
Diseño de Clase.	El diseño de clase es el objetivo de la planificación, tiene en cuenta la experticia del maestro sobre el contenido y como este se traslada al aprendizaje del estudiante. La planificación parte de un conocimiento integral de los indicadores que tiene el Ministerio de Educación y la Escuela o Colegio para medir el aprendizaje estudiantil. Y parte de identificar las características de los estudiantes y su contexto.
Cultura para el aprendizaje.	Hace referencia al ambiente en el que se desenvuelve el aprendizaje. Implica la existencia de normas de convivencia alrededor de actividades y tareas, valorando el trabajo constante y la perseverancia. El aula se caracteriza por tratar temas de interés para los estudiantes bajo la férrea idea de que es importante aprender lo visto. Las expectativas son altas para con todos los estudiantes y el aula es un espacio de aprendizaje mutuo a través del trabajo duro.
Compromiso de los estudiantes.	La participación de los estudiantes en el aprendizaje es la pieza central del marco para la enseñanza; todos los demás componentes contribuyen a ello. Cuando los estudiantes se involucran en el aprendizaje, no están simplemente "ocupados", ni solo están "concentrados en la tarea". Más bien, son intelectualmente activos en el aprendizaje de contenido importante y desafiante. Prácticamente todos los estudiantes están intelectualmente comprometidos en contenido desafiante a través de tareas de aprendizaje bien diseñadas y actividades que requieren pensamiento complejo por parte de los estudiantes.
Pensamiento analítico	Es la capacidad para comprender y solucionar un problema comenzando por la desarticulación sistemática de las partes que lo componen. Es la capacidad para realizar operaciones, priorizar, identificar secuencias temporales y relaciones entre las partes.

Pensamiento conceptual	Es la capacidad para comprender un problema o situación planteada viéndolo desde lo global y realizando conexiones con otras situaciones y/o conceptos. Se encuentra íntimamente ligado al pensamiento analítico.
Iniciativa	Hace referencia a la actitud permanente de adelantarse a los demás en su accionar. Es la predisposición para actuar y no sólo pensar en lo que hay que hacer en el futuro. Implica marcar el rumbo por medio de acciones concretas, no sólo de palabras. Los niveles de actuación van desde concretar decisiones tomadas en el pasado hasta la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones de problemas.
Calidad de Trabajo	Es la actitud por querer alcanzar la excelencia en el trabajo a realizar. Implica tener conocimientos profundos sobre el área de responsabilidad. Es la acción de comprender las dificultades en toda su amplitud para generar soluciones operables y prácticas para la escuela o colegio y en beneficio propio y de quienes le rodean. Es la unión entre la capacidad de elegir, compartir el conocimiento y basarse en hechos para la toma de decisiones. Es la aptitud para estar en constante aprendizaje y la apertura para trabajar en equipo con otros.
Comunicación Efectiva.	Es la capacidad para escuchar, preguntar y expresar conceptos e ideas de forma asertiva. Es la competencia para identificar a quien preguntar y cómo hacerlo para alcanzar un objetivo. Es la competencia para comprender al otro a partir de la escucha previa. Permite comprender la dinámica de los grupos para diseñar de manera efectiva reuniones de padres de familia. Incluye la capacidad de ser conciso y claro en la comunicación escrita y oral.
Orientación a visión	Estudiantes y docentes que tienen como misión permanente caminar juntos en su crecimiento como líderes hacia la visión colectiva contextualizada de una vida plena de oportunidades autodeterminadas.

Liderazgo	Es la competencia para orientar la acción de grupos hacia un objetivo determinado. Invita a la acción a través del compartir valores, anticipando escenarios posibles resultantes de dicha acción. Es la competencia que permite establecer objetivos y retroalimentar el proceso de alcance de este. Al establecer objetivos maneja la comunicación asertiva para motivar. Tiene valor para defender ideas y metodologías. Es abierto a los conflictos que puedan desencadenarse para resolverlos a través de la toma de decisiones colectivas. Es capaz de proveer retroalimentación a sus colaboradores que les permita crecer y mejorar.
Trabajo en equipo	Es la competencia que permite trabajar en colectivo a través de la cooperación y la colaboración entre los miembros de este sin que exista relaciones de competencia.