



**LOS SABERES CAMPESINOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LAS
ESCUELAS RURALES ALTANIA Y GALDÁMEZ DEL MUNICIPIO DE
SUBACHOQUE**

**Un estudio de posibilidades para la creación curricular desde la perspectiva del saber
ambiental**

Angie Natalia Torres González
Paola Andrea González López

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2019**

**LOS SABERES CAMPESINOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LAS
ESCUELAS RURALES ALTANIA Y GALDÁMEZ DEL MUNICIPIO DE
SUBACHOQUE**

**Un estudio de posibilidades para la creación curricular desde la perspectiva del saber
ambiental**

Angie Natalia Torres González
Paola Andrea González López

Trabajo presentado como requisito para optar al título de
Licenciada en Educación Infantil

Directora:
Yolanda Gómez Mendoza

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2019**

Queremos dedicar este trabajo de grado a nuestros padres de familia, ya que sin ellos no hubiese sido posible cumplir nuestros sueños de ser maestras.

Además, dedicamos este trabajo de grado a todos los campesinos colombianos que con sus luchas y resistencias nos han enseñado el valor que ellos tienen para el país

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la vida por permitirnos llegar a este momento, a nuestros familiares que permanentemente nos brindaron su apoyo incondicional.

A la Universidad Pedagógica Nacional por su constante compromiso por formar educadores críticos, reflexivos, sentí-pensantes y sensibles a las diversas realidades de nuestro país.

A las maestras de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque quienes por su entrega y amor por su labor nos enseñaron lo que significa ser una maestra rural.

A los niños y niñas de estas dos escuelas por brindarnos su cariño y motivarnos a ser cada día más comprometidas con esta ardua labor y a los padres familia por darnos un lugar como maestras y permitirnos conocer de su cultura.

A la profesora Yolanda Gómez por brindarnos sus conocimientos, experiencias y apoyo para la consolidación del presente trabajo grado.

Finalmente agradecemos a la amistad y el compromiso que se consolidó durante nuestra formación como maestras en educación infantil y en el desarrollo de este trabajo de grado

Nota de aceptación


Jurado

Jurado

Jurado

Director

Bogotá, Junio de 2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 163	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque. Un estudio de posibilidades para la creación curricular desde la perspectiva del saber ambiental.
Autor(es)	González López, Paola Andrea; Torres González, Angie Natalia
Director	Gómez Mendoza, Yolanda
Publicación	Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, 2019. 164 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Currículo, ruralidad, educación rural, saber, saber campesino, saber ambiental, creación curricular

2. Descripción
<p>El trabajo de grado que constituye este documento, se realizó bajo la modalidad de monografía. La realización tuvo lugar en el escenario de práctica en el municipio de Subachoque-Cundinamarca en dos escuelas veredales Altania y Galdámez pertenecientes a la sede principal de la I.E.D Ricardo González. El propósito de esta investigación fue reconocer la forma en que los saberes campesinos pueden ser tenidos en cuenta como contenidos curriculares de la propuesta educativa en el nivel de educación básica primaria en un contexto rural. Se propuso un estudio de carácter participativo, bajo la perspectiva socio-crítica y con una metodología Investigación Acción que en sus fases hizo posible la reflexión, acción, reflexión. En una primera fase se realizó una indagación e interpretación por parte de las maestras en formación de la política educativa en torno a la presencia de denominaciones alusivas a los saberes campesinos. En una segunda fase, se incrementó el nivel de participación de la IA mediante técnicas grupales para consolidar una propuesta con la comunidad rural, como resultado, en una tercera fase se hizo posible realizar un análisis de los datos empíricos de los participantes, con el fin de proponer posibilidades para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en los contenidos curriculares a través de la creación curricular cotidiana. La creación curricular consistió en el planteamiento de un Laboratorio Pedagógico Ambiental LPA en el cual los niños y las niñas Validaron y enriquecieron las propuestas de maestros y padres de familia, así como hicieron las suyas propias.</p>

3. Fuentes
<p>Alba, A. (1995) Curricular: Crisis, mito y perspectiva. Buenos aires: Miño y Dávila Arias, J (2014) Educación rural y saberes campesinos en tierra dentro cauca. Recuperado en</p>

<http://www.bdigital.unal.edu.co/46364/1/93295746.2014.pdf>

Boix, T (2011) ¿qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Revista del currículum y formación del profesorado, vol. 15, N° 2. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>

Entrena F (1998) Cambios en la Construcción Social de lo Rural. De la autarquía a la globalización. Madrid: Tecnos.

Forero, J. (2010) El campesino colombiano. Bogotá: Javergraf.

Frances F, Alaminos A, Clemente P, Santacreu O. (2015) La investigación participativa: métodos y técnicas. Ecuador: Pydlos ediciones.

Marcos, J (2004) La tradición, el patrimonio y la identidad. Recuperado en: <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/LECTURA2E.pdf>

Fals, O (1982) Historia de la cuestión agraria en Colombia. Bogotá: Carlos Valencia.

Gómez, Y. Torres (2017) El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. Educación y cultura. 122° ed. Recuperado de <https://www.libreriaalerner.com.co/revista-educacion-y-cultura-122-octubre-de-2017-770000099228-3836/p>

lafrancesco, G. (1999) La gestión curricular: Problemáticas y perspectivas. 5° ed. Bogotá Libros & libros S.A

Leff E. (1998) Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad. Recuperado en: <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2014/12/leff-e-saber-ambiental-sustentabilidad-racionalidad-complejidad-poder.pdf>

Manrique H (2008) Saber y conocimiento: Una aproximación plural. Recuperado en: https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/304

Niño Zafra, L.S. (2017). Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. CIUP. Universidad Pedagógica Nacional.

Posner, J. G. (2001). Análisis de currículo. Colombia: McGraw-Hill

Ramírez, A, I. (2015) Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir paz. Bogotá: Ecoe ediciones.

Rodríguez K, Sánchez F, Armenta A (2007) Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Recuperado en https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196_Hacia_una_Mujer_Educacion_Rural_Ficha.pdf

Salgado C, Barberi F, Garay L. (2010) Concepto del campesino y su resignificación desde la protesta social del paro agrario Colombia 201. Recuperado en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/6603/6881>

Sacristán, J (2010). Saberes e incertidumbre sobre el curriculum. Recuperado de https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno_sacristan_2010.capitulo9.curriculum_en_la_sociedad_de_informacion_y_comunicacion.pdf

Ucar X (1999) La modernización de la educación básica en el salvador: el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales. Revista de Educación, núm. 320. Recuperado en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3201907982.pdf?documentId=0901e72b8127086>

4. Contenidos

En el primer capítulo, se realiza la presentación del ejercicio investigativo que está conformado por elementos del contexto con el fin de ubicar al lector en el ámbito en el cual se desarrolló el trabajo investigativo, se enuncian elementos de la labor investigativa, como lo son la delimitación del objeto de estudio, planteamiento de la pregunta investigativa, definición de los objetivos que precisan los alcances de la investigación, por último se enuncian los antecedentes relacionados con el tema de la investigación. En el segundo capítulo se establece el marco metodológico que orientó el ejercicio investigativo, donde se establece el paradigma que adopta la investigación y la metodología, desde allí se propuso la ruta metodológica que permitió la delimitación y pertinencia de los instrumentos y técnicas implementadas. En un tercer capítulo se establecen modelo de análisis con sus

correspondientes categorías, en un capítulo dedicado al marco conceptual. En un primer momento, se desarrolla la categoría de currículo, donde emerge la subcategoría de creación curricular cotidiana, en un segundo momento, se presenta la categoría de ruralidad en la que, se conceptualiza y caracteriza población campesina y la educación rural, por último, se establece la categoría de saberes en la que se desarrolla la concepción de saber campesino y saber ambiental. En el cuarto capítulo se despliegan los hallazgos del ejercicio investigativo, dando a conocer los resultados del análisis hermenéutico, los datos de significado producto del análisis hermenéutico practicado sobre las disposiciones de la política, las formas de los adultos de concebir los saberes, así como la exposición de los relatos más significativos producidos por los niños y las niñas. Además, se expone las posibilidades para incorporar los saberes campesinos en los contenidos curriculares, con el planteamiento de un Laboratorio Pedagógico Ambiental (LAP) producto de las propuestas de los estudiantes. En el quinto capítulo se plantea la discusión en torno a las tensiones, obstáculos y posibilidades que se derivan de la incorporación de los saberes campesinos, desde una perspectiva del saber ambiental., con la cual se resuelve la pregunta de investigación que orientó el estudio. Por último, se presentan las conclusiones

5. Metodología

El paradigma epistemológico que asume esta investigación es el socio-crítico, considerando la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico, desde la reflexión, acción, e interpretación de los actores que participaron en la investigación.

Teniendo en cuenta que la pretensión de la investigación fue evidenciar la manera en cómo los saberes campesinos pueden hacer parte de los contenidos curriculares, por lo que fue necesario además del análisis hermenéutico de los datos empíricos, trascender hacia el diseño práctico de la creación curricular.

El nivel metodológico que en marco la investigación, fue de investigación acción (I.A) con la cual, una comunidad educativa guiada por un investigador externo o por los maestros, plantean alternativas de atención ante situaciones polémicas que se presentan en un contexto de acción educativo. “La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores... el propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema” (Eliot, 1990). Por lo anterior, se hizo necesario, que la comunidad educativa, compuesta por padres de familia y adultos cuidadores, niñas y niños, profesores y directivos docentes tuvieran una participación constante y activa en el ejercicio investigativo a lo largo de las cuatro fases, por cuanto, la IA se debe desarrollar desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

En concordancia con la I.A se utilizaron las siguientes técnicas, las cuales permitieron la recolección de datos e información:

- Análisis de Contenido de las políticas educativas en torno a la educación rural.
- Grupo focal para identificar los saberes campesinos que son reconocidos por los estudiantes del nivel de básica primaria en torno al trabajo con la tierra y los animales.
- Grupo de discusión con los docentes titulares de las escuelas rurales de Subachoque.
- Lluvia de ideas con los padres de familia.

Para la realización de los análisis, se diseñaron rejillas a modo de instrumentos para el registro de los datos y su interpretación.

6. Conclusiones

En el presente apartado del informe de investigación, se dan a conocer las principales conclusiones que arroja el estudio realizado, que buscó dar cuenta ¿de qué manera los saberes campesinos pueden ser contenidos curriculares de la propuesta educativa para educación básica primaria?

En primer lugar, es posible concluir respecto del análisis de la política que, la manera como en los documentos técnicos examinados, aparecen denominaciones alusivas como: saberes previos, saber compartido y habilidades para la producción.

Sin embargo, el reconocimiento de los saberes campesinos y del campesino, no está presente en la macro-política, aunque sí en los documentos como el Manifiesto para la Educación Rural (2015) y el Plan decenal (2016-2019). que componen el nivel de la meso política, en los términos de un sujeto productor. En dichos documentos se asimila el actor social campesino como un sujeto de producción, en el rol establecido en la cosecha de alimentos y la crianza de animales. En virtud de ello, se considera necesario continuar alentando al debate público acerca del rol social del campesino, pues éste determina en suma medida, la función social de la educación que se brinda a las futuras generaciones de campesinos en la región, como a nivel nacional.

En segundo lugar, en lo que respecta a los saberes que los niños y niñas reconocen como parte de su acervo cultural como campesinos, se destacan aquellos adquiridos mediante las actividades de cosecha y ganadería por lo que, los estudiantes tienen un saber más significativo cuando realizan las actividades que cuando les explican cómo realizarlas, lo que genera que los niños y niñas cuando tienen contacto con la tierra y la trabajan creen un vínculo con su territorio.

Ahora bien, se debe mencionar que la urbanización del territorio rural en Subachoque, hace que se ponga en duda la reproducción cultural de los saberes campesinos que son indispensables incluso para la propia subsistencia alimentaria de las comunidades rurales puesto que, el empleo en las fincas de descanso genera otras demandas sociales que asociadas con la pretensión de brindar una educación pertinente pondría en tensión la producción cultural de futuras generaciones de campesinos. De ser así, los saberes que hoy aún reconocen los niños y las niñas como son: actividades de siembra y cosecha, cuidado del entorno y crianza de animales estarían siendo desplazados por otro tipo de saberes quizás más enfocados a satisfacer la capacitación para su inserción en una dinámica laboral de asalariados.

En cuanto a la creación curricular cotidiana se puede decir que no se realiza en las dos escuelas rurales, lo que ha generado que muchas veces no se establezca una relación entre los saberes campesinos y la escuela rural. Por lo que, el laboratorio pedagógico ambiental (LPA) podría ser el espacio que re-signifique los valores del campo y reafirma la cultura campesina en los estudiantes mediante su articulación y re-contextualización en lo ya establecido y legitimado en la escuela como lo mencionan los padres de familia y docentes. En tal sentido se hace necesario que el maestro reconozca que el contexto rural le ofrece posibilidades y establece también demandas a su práctica pedagógica y que, para responder a ello, es importante tomar en cuenta su saber pedagógico y el ejercicio de la autonomía profesional respecto del sujeto y el contexto, el sujeto que llega a la escuela y contexto al que le está enseñando.

En las conclusiones derivadas de la discusión se puede decir que es importante desmarcar la conclusión del lugar común que hacen muchos estudios respecto de la necesidad de políticas educativas para territorios rurales. No se desconoce de plano la importancia de este aspecto de las luchas sociales que hoy por hoy se están dando en el concierto nacional; pero, el proyecto lo que concluye es que hay formas alternativas de apoyar esta lucha desde la creación curricular que se da en la lógica inversa, de abajo hacia arriba y que puede hacer currículos más pertinentes en el inmediato plazo, en lo que, los currículos pertinentes resultan fundamentales para ampliar la argumentación a favor de la promulgación de políticas definidas para territorios rurales.

En segundo lugar, plantea que la creación curricular sea vista y tomada como alternativa para re-significar el valor de la educación en las comunidades rurales, en la medida que ésta pueda recoger y proyectar las aspiraciones de formación más autónoma de las futuras generaciones por lo que, esta propuesta está evidenciando la importancia del diálogo intergeneracional que consulta a niños y niñas y que son ellos los principales protagonistas de la creación.

En tercer lugar, se encuentra que el laboratorio pedagógico ambiental (LPA) tiene la potencia necesaria para lograr que el PEI de la institución se reconozca cada vez con mayor pertinencia hacia las comunidades educativas como lo consagra la Ley General de Educación. Con lo que, los saberes campesinos al hacerse contenidos curriculares, enriquecerían la propuesta educativa mediante la creación curricular cotidiana, a la que se ha denominado laboratorio pedagógico ambiental (LPA).

De igual forma, la presente investigación aportó a nuestra formación profesional en la medida que, desde el interés inicial salido de la práctica pedagógica fue luego retomado para dar forma al trabajo de grado culminado. De este modo, la formación en investigación tuvo lugar con la delimitación de un

objeto de estudio y la configuración de un problema de conocimiento que permitió poner en práctica el saber pedagógico adquirido en el tiempo de estudios, para lo cual se evidencia que, aunque existen limitaciones por parte de la política educativa que desconoce al campesinado y las exigencias por parte de las instituciones, el maestro desde su autonomía e interés puede considerar la creación curricular cotidiana como una fuente de producción de saber pedagógico para los maestros en territorios rurales y lo que esto significa en su experiencia de vida en etapa de estudios, tiene la capacidad de reivindicar los saberes campesinos en las escuelas desde sus prácticas cotidianas.

Por consiguiente, se considera posible que una investigación posterior, se encamine a la implementación de la propuesta Laboratorio Pedagógico Ambiental (LAP), donde se logre articular los saberes campesinos de los estudiantes en zonas rurales a la escuela, donde se logre la reivindicación y el reconocimiento del campesino desde la educación, además en términos investigativos podrían proponer una futura investigación que haga que identifique condiciones de posibilidad para que el laboratorio pedagógico ambiental (LPA) sea más comunitario y se teja con los hilos del territorio es decir, que deje de ser un proyecto escolar relacionado con el territorio para ser un proyecto comunitario en el que la escuela sea un nodo de producción y reproducción de cultura y no necesariamente su centro. .

Elaborado por:	Angie Natalia Torres González Paola Andrea González López
Revisado por:	Yolanda Gómez Mendoza

Fecha de elaboración del Resumen:	28	04	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN.....	4
1.1 Justificación	4
1.2 Ubicación	5
1.3 Planteamiento del Problema	6
1.4 Antecedentes	7
1.4.1 Formulación del problema.....	15
1.5 Objetivos	15
1.5.1 Objetivo General	15
1.5.2 Objetivos Específicos	15
CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO	16
2.1 Diseño de la Investigación	16
2.1.1 Nivel epistemológico	16
2.1.2 Nivel metodológico	17
2.1.3 Nivel técnico.....	18
2.2 Técnicas de Análisis de la Investigación	20
2.3 Ruta Metodología.....	21
2.3.1 Plan de acción.....	21
2.3.2 Acción y observación de la acción	24
2.3.2.1 Observación de la acción	25
2.3.2.2 Control de la acción	25
2.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	27
CAPÍTULO 3. MARCO CONCEPTUAL.....	30
3.1 Currículo	32
3.1.1 Currículo prescrito.....	36
3.1.2 Creación curricular cotidiana	37
3.2 Ruralidad.....	38
3.2.1 Población campesina.....	40
3.2.2 Educación rural	44
3.2.2.1 Política educativa y surgimiento de la educación rural	44
3.2.2.2 Caracterización y particularidades de la educación rural.....	47
3.2.2.3 El maestro en la educación rural.....	48
3.3 Saberes	49
3.3.1 Saberes campesinos	51

3.3.2 Saber ambiental.....	53
CAPITULO 4. HALLAZGOS	55
4.1 Como refiere la política educativa al saber campesino.....	55
4.1.1 Análisis macro política nacional	56
4.1.2 Análisis meso política.....	59
4.2 Los saberes campesinos propios de los niños y las niñas de las escuelas rurales Altania y Galdámez	62
4.2.1 Tradición oral	62
4.2.2 Trabajo con la tierra	64
4.2.3 Crianza de animales.....	65
4.3 Saber campesino y creación curricular cotidiana.....	67
4.4 Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA).....	76
4.4.1 Las contribuciones de los adultos al Laboratorio Pedagógico Ambiental que hacen sentido a los niños y las niñas	77
4.4.2 Las contribuciones de niñas y niños.....	78
4.4.3 Garantías para su realización.....	78
4.4.4 El lugar de los saberes campesinos como contenido curricular en el Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA).....	79
4.4.5 Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA): Propuesta para las dos escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque.	80
CAPITULO 5. DISCUSIÓN.....	83
5.1 Política educativa y re-contextualización en las escuelas rurales	83
5.2 Los saberes campesinos y el saber ambiental en la práctica pedagógica de los maestros.....	85
5.3 El Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA) y la política educativa.....	87
CONCLUSIONES	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXOS.....	98
Anexo 1. Consentimiento.....	98
Anexo 2. Formatos de las técnicas.....	105
Anexo 3. Matrices de análisis	110
Anexo 4. Evidencia fotográfica	148

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Delimitación del problema	22
Tabla 2. Diagnóstico.....	23
Tabla 3. Instrumento de análisis de la política educativa Macro.....	110
Tabla 4. Instrumento de análisis de la política meso	113
Tabla 5. Instrumento de Análisis de contenido grupo focal escuela Galdámez	116
Tabla 6. Instrumento de análisis grupo focal escuela Altania	118
Tabla 7. Instrumento lluvia de ideas. Escuela Altania.	123
Tabla 8. Instrumento de análisis lluvia de ideas. Escuela Galdámez	127
Tabla 9. Instrumento de análisis grupo de discusión.....	130
Tabla 10. Análisis de contenido Propuesta laboratorio pedagógico ambiental. Escuela Galdamez.....	139
Tabla 11. Propuesta Laboratorio Pedagógica Ambiental. Escuela Altania	141

INTRODUCCIÓN

En Colombia, existen diversas percepciones acerca del campesinado y su lugar en la sociedad; una de las opiniones más frecuentes o recurrentes es aquella, que lo ubica en la cadena productiva de alimentos, por lo cual se le reconoce como un sujeto productivo de bienes que proveen a los sectores urbanos; desde este punto de vista, es posible preguntarse por la forma como se concibe la educación para este grupo social. Sin embargo, los campesinos que hoy día habitan las diferentes ruralidades, son también sujetos de derechos, por lo que sería conveniente indagar la forma como el Estado colombiano traduce esta prerrogativa de derechos en la política social en general, y educativa en lo particular.

De la misma forma, se puede interpelar ese lugar instituido e indagar por el sujeto que produce una cultura compuesta entre otros elementos, por los saberes que ellos, han producido históricamente en el proceso de colonización, en forma de saberes anclados a la producción agrícola y la crianza de animales, en principio, pero también de todos los saberes que ellos conservan, reproducen, recrean a la luz de las dinámicas actuales de la globalización económica y cultural.

Por tal motivo, se considera que se hace necesario la reivindicación de la comunidad campesina mediante la vinculación de los saberes campesinos en las escuelas rurales que permitan a los estudiantes reconocerse dentro de su cultura, dicha vinculación parte del reconocimiento que hace el docente estando inmerso en una comunidad campesina ya que, la comunidad educativa en zonas rurales no solo se constituye por los docentes, en ella se encuentran también los estudiantes y padres de familia que tienen un lugar en la producción de cultura escolar en la medida en que ellos establecen relaciones de cuidado y respeto por la escuela.

En el presente informe se estructura a partir de los siguientes capítulos: En el primer capítulo, se realiza la presentación del ejercicio investigativo que está conformado por elementos del contexto con el fin de ubicar al lector en el ámbito en el cual se desarrolló el trabajo investigativo, se enuncian elementos de la labor investigativa, como lo es la delimitación del objeto de estudio, planteamiento de la pregunta investigativa, definición de los objetivos que precisan los alcances de la investigación, por último se enuncian los antecedentes relacionados con el tema de la investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el marco metodológico que situó el ejercicio investigativo, donde se estableció el paradigma socio-crítico y la metodología Investigación Acción, desde allí se propuso la ruta metodológica que oriento y delimito la investigación, estableció la pertinencia de los instrumentos y técnicas implementadas para recolección e interpretación de los datos de significado.

Un tercer capítulo, establece las categorías de la investigación en el marco conceptual, partiendo de referentes teóricos que sustentan la investigación. En un primer momento, se desarrolla la categoría de currículo, donde emerge la subcategoría de creación curricular cotidiana, en un segundo momento, se presenta la categoría de ruralidad en la que, se caracteriza a la población campesina y la educación rural, por último se establece la categoría de saberes en la que se desarrolla la concepción de saber campesino y saber ambiental.

En el cuarto capítulo, se establecen los hallazgos del ejercicio investigativo que dan cuenta de los objetivos específicos planteados sobre las disposiciones de la política, la exposición de los saberes campesinos que son reconocidos por los niños y las niñas y las formas en que los adultos conciben los saberes. Además, se exponen las posibilidades para incorporar los saberes campesinos en los contenidos curriculares, mediante el planteamiento de un Laboratorio Pedagógico Ambiental (LAP) producto de las propuestas de los estudiantes. Cabe aclarar que en los hallazgos de cada objetivo surgieron unos datos empíricos con los que se realizó un análisis hermenéutico para producir los datos de significado.

En el quinto capítulo, se plantea la discusión en torno a las posibilidades de incorporar los saberes campesinos en los contenidos curriculares de la propuesta educativa con la cual, se resuelve la pregunta de investigación que orientó el estudio.

Por último, se exponen las conclusiones que se consolidan en el marco del ejercicio investigativo y que aportan a la profundización del objeto de estudio por diversos actores. Se presentan los aprendizajes en la experiencia investigativa y las proyecciones que puede tener el estudio para el programa de educación infantil.

Finalmente se exponen los referentes bibliográficos que son considerados pertinentes para el enriquecimiento profesional. De igual manera se adjuntan los formatos para la recolección de datos, las matrices de análisis de contenido y la evidencia fotográfica.

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN

1.1 Justificación

El sistema educativo hoy en día, se ha preocupado menos por generar debates en torno a la pertinencia de los saberes campesinos para los contextos rurales, aun así, existe una necesidad de promover una educación pertinente para la comunidad campesina. En tal sentido la presente investigación se interesa por comprender si los saberes campesinos pueden hacer parte de los contenidos curriculares.

Los saberes campesinos son parte fundamental de la producción de cultura, además de la construcción y conservación de la identidad campesina. Es por ello que en la escuela rural se debe dar continuidad y promoción de una cultura e identidad campesina, desde los contenidos curriculares, ya que estos cumplen una función fundamental en las escuelas rurales donde se definen los temas, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los estudiantes y que los maestros deben promover y enseñar.

A su vez, se considera que por medio de la creación curricular cotidiana que hace el maestro se logre la articulación de los saberes campesinos a los contenidos curriculares, con el fin de lograr una pertinencia de la educación para la comunidad campesina. Por consiguiente, se hace necesaria esta propuesta en la formación de maestros en educación infantil ya que, permite repensar desde el quehacer docente el sentido y relevancia de la educación para el sector rural mediante propuestas pedagógicas que promueven los saberes, cultura y haceres de las comunidades rurales, configurada a partir de la práctica pedagógica comprometida con el territorio.

En tal sentido, la apuesta de la formación profesional de los maestros en la Universidad Pedagógica Nacional está encaminada hacia la construcción de sujetos preparados para desenvolverse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la diversidad de población, así mismo, desde el programa de educación infantil se pretende la

formación de sujetos capaces de analizar críticamente y leer las diversas realidades socioeducativas de las infancias para propiciar estrategias de intervención pedagógica pertinentes para la población.

1.2 Ubicación

La forma en que los actores que componen una comunidad educativa, para el caso que nos ocupa en este estudio, los campesinos de las veredas Altania y Galdámez del municipio de Subachoque, adelantan sus prácticas sociales en torno a la tierra, inquietó la mirada que desde el ámbito educativo puede darse respecto de lo que ellos saben y los usos prácticos de ese saber en las diferentes actividades en que participan los niños y las niñas. Sin duda, la escuela rural está entrelazada en la ruralidad local por lo que, es válido preocuparse por el lugar y la forma como estos saberes se producen y reproducen en la comunidad y cómo la escuela rural participa de ese proceso.

Durante nuestro proceso de formación en la licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, hemos tenido la oportunidad de tener acercamientos a los escenarios rurales, además de consultas y documentación en relación a este, lo que nos ha permitido reconocer la particularidad del contexto rural y su población campesina, entre ellos los indígenas, los afrocolombianos y por supuesto el campesino o blanco, como lo denomina Fals Borda (1975). La particularidad de sus actividades y formas de vivir le han dado a esta población un saber específico, como ya se había mencionado estos se adquieren a partir de la relación que ellos tienen con la tierra y el territorio.

En consecuencia, y a partir de las experiencias obtenidas en la práctica pedagógica en dos escuelas rurales, Altania y Galdámez del municipio de Subachoque, nos empezó a inquietar la importancia que tiene el rol de la escuela en los contextos rurales, la pertinencia y relevancia que tiene ésta para los niños y las niñas que son portadores de una cultura y saber campesino. Por consiguiente, la investigación se centra en la pertinencia de la propuesta educativa que se forja en las escuelas rurales Altania y Galdámez. Por

consiguiente, se vio la necesidad de establecer la importancia que tienen los saberes campesinos para el Estado colombiano y para los actores de la comunidad educativa rural.

1.3 Planteamiento del Problema

La educación en el territorio rural no se limita solamente a las escuelas, ya que las comunidades se educan desde sus prácticas cotidianas, donde adquieren un saber que les permite a los sujetos reconocerse dentro de una comunidad campesina. Lo que resulta contradictorio con la educación que se brinda a los sectores rurales, ya que las dinámicas del sistema educativo en los territorios rurales, específicamente en el municipio de Subachoque se reconocen algunas características propias de la educación, en éstos sectores se encuentra que, el funcionamiento de las escuelas rurales es similar a los colegios urbanos en cuanto a, la división en grados, las pruebas estandarizadas, el currículo oficial, entre otros elementos que permiten visibilizar dos contextos con necesidades y características distintas que se encuentran bajo unos mismos parámetros.

Ahora bien, desde las políticas educativas se hace necesario ser más precisos entre la diferenciación de lo urbano y lo rural, ya que, por lo general la estructura del sistema educativo responde a las dinámicas de las instituciones del sector urbano. Esto deja de lado todas las particularidades, necesidades, características, interés y complejidades de la educación rural.

Es así, que en el caso del municipio de Subachoque se encuentra el colegio departamental Ricardo González, al estar ubicado dentro de la cabecera municipal, se considera como un colegio urbano. Teniendo en cuenta, que la mayor población que habita en Subachoque es de la zona rural; del colegio se desprenden 17 escuelas rurales por cada vereda del municipio, éstas se rigen por lo establecido en la Sede Principal, es decir, que las materias, contenidos, formas de evaluar, temas y tiempos son los mismos para ambos sectores, sin considerar que las escuelas rurales tienen la modalidad unitaria y multigrado, en las que el maestro tiene a su cargo más de un grado.

Para ello, se evidencia la necesidad de crear mecanismos que supervisan la práctica cotidiana de los maestros de las escuelas rurales, ya que al estar tan alejados de la sede principal, se dificulta la estandarización de éstos y por ende ve la necesidad de establecer sistemas de vigilancia por medio de pruebas estandarizadas, con un currículo oficial que condicionen el quehacer del maestro. Es decir que el currículo prescrito tiene implicaciones en las escuelas rurales, en la medida en que, en este se define el qué y cómo enseñar, y al ser igual para todos los sectores, éste se convierte en instrumento de control homogéneo.

Por otra parte, quienes asisten a las escuelas rurales son estudiantes campesinos que mediante sus prácticas cotidianas y las relaciones que han construido con su comunidad, territorio y familia les ha permitido configurar un saber específico y reconocerse dentro de la comunidad campesina, por lo que surge la necesidad de comprender desde el currículo, el sentido y la pertinencia que tiene la educación rural para esta población, de ahí que, se generan inquietudes como: ¿Se habla de saberes campesinos en las escuelas? y ¿El maestro dentro de su práctica, toma en cuenta y reconoce estos saberes? ¿El currículo oficial resulta pertinente para las escuelas rurales? ¿Es posible adecuar el currículo a las particularidades del contexto rural?

1.4 Antecedentes

Para la formulación del problema de investigación, fue de gran importancia realizar el rastreo de los antecedentes para reconocer algunas investigaciones adelantadas en el tema que nos ocupa “El currículo oficial para la educación rural”.

En tal sentido, se presentan siete investigaciones: 6 a nivel Nacional y una a nivel Internacional. En primera instancia se encuentra una investigación realizada en el Salvador, donde se expone la reorganización del sistema educativo en las zonas rurales. En cuanto a las investigaciones a nivel Nacional, en una segunda parte se presentan una investigación que desarrolla la diferenciación de las dinámicas del aula multigrado y el aula graduada. En una tercera parte se desarrolla un análisis crítico de la escuela nueva como ideal para la educación rural. En una cuarta parte se presenta un ejercicio investigativo, que parte de un

análisis de los fenómenos sociales, culturales y de cosmovisión presentes en la vida rural. En una quinta parte se desarrolla una investigación un propone un proyecto pedagógico que permita construir un diálogo intercultural con los niños y niñas de la escuela rural San Antonia ubicada en la vereda la cuesta, del municipio de Madrid, Cundinamarca. En una sexta parte se desarrolla una investigación que pretende contribuir a la identidad campesina y a la enseñanza de la biología en contexto a través de las plantas medicinales, y por último se desarrolla una propuesta en Sutatenza, Boyacá cuya pretensión aportar en la construcción de una enseñanza para la vida desde el uso tradicional de las plantas medicinales.

En primer término, se revisó un artículo que presenta una investigación realizada en los contextos rurales de Salvador titulada” La modernización de la educación básica en el Salvador: el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales”. (Úcar, 1999).

El precitado artículo pretende dar a conocer la metodología de la investigación realizada en las áreas rurales del Salvador, éste se desarrolló en tres partes, en un principio nos presenta los motivos por los cuales se hace necesario una reorganización en el sistema educativo y por ende en el currículum. En un segundo momento nos presenta el diseño general del proyecto que tuvo como propósito responder a la reorganización del sistema educativo especialmente en las zonas rurales. Por último nos muestra los pasos que se requirieron para la elaboración de dicho proyecto: objetivos, metodologías y fases, estas últimas estuvo ancladas a los resultados y conclusiones a los que llegó la investigación, cabe aclarar que durante desarrollo de este artículo no se presenta la pregunta que guio la investigación.

A raíz de los acuerdos de paz en 1992 en Salvador se empezó a visibilizar la necesidad de una reorganización y modernización del sistema educativo especialmente en las zonas rurales de este país, ya que, estas zonas fueron las más afectadas por la guerra que se vivió en esa época; se empezó a evidenciar falencias en la educación en los sectores rurales,

desde estas falencias se crearon estrategias y políticas que llevaron a la modernización de la educación, entre estos el presente proyecto investigativo.

Al abordar el tema, se establece que se dan respuestas a las necesidades detectadas en la realidad del país a lo largo de los últimos años, en relación a esto, en una primera parte de la investigación acción, se marcan los objetivos generales: diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de alumnos y maestros de las escuelas rurales, análisis de la realidad educativa y curricular, diseño de estrategias que posibiliten el desarrollo curricular y por último la elaboración de guías para maestros y alumnos. Para llevar a cabo dichos objetivos se establecieron tres fases que corresponden a: el diagnóstico de las necesidades, propuesta de adecuación curricular según el diagnóstico evidenciado anteriormente y por último la elaboración de las guías didácticas. La documentación en la cual se realizó un análisis sobre los principales postulados que sustentan la realidad educativa y curricular del país les permitió constituir las bases sobre las que se fundamentó la futura propuesta de adecuación curricular, además del trabajo de campo donde se analizó el contexto, las comunidades y las relaciones de alumnos-docentes.

A modo de síntesis, en la primera fase se construyó un documento por el equipo de investigación, en el que se define el perfil cultural de la identidad rural salvadoreña, para la segunda fase se propuso una adecuación en forma de recomendaciones generales y específicas ligadas a las conclusiones obtenidas en el diagnóstico anterior respecto al contexto, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por último se crean tres guías didácticas para maestros y tres guías de aprendizaje para alumnos, en ambos casos, uno por cada ciclo.

En segundo término, se revisó la investigación titulada “¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado” de Roser (2011), la cual es de gran importancia para el caso que nos ocupa.

En la investigación se realiza un análisis general de las escuelas rurales de Colombia, específicamente en modalidad multigrado, desde allí reconoce la importancia y relevancia que tiene el currículo en este contexto, ésta se relaciona con las distinciones que hace el

grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada con las escuelas urbanas. La distinción entre el aula multigrado y el aula de la escuela urbana permite realizar una reflexión sobre la práctica pedagógica de las escuelas rurales la cual, aporta a la autonomía del aprendizaje de los alumnos; el papel del docente y el papel que cumple el currículo debe responder a un espacio con tanta diversidad y potencial pedagógico como lo es el territorio rural.

Es de anotar, que el docente debe tener claro el contexto al que está enseñando ya que, en un aula multigrado existe una gran diversidad fundamental para generar espacios y situaciones didácticas, compatibles con todo aquello que viene de fuera, con todo aquello que nos facilite que los alumnos construyan aprendizaje, allí se debe abandonar la visión que se tiene desde la ciudad sobre el territorio rural. A modo de síntesis, esta investigación encontró que se piensa en una escuela que de forma constante justifique el valor pedagógico de su práctica para afrontar la hegemonía de la escuela urbana.

En tercer término, se revisó la investigación titulada “Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia” de Edgar Eduardo Castro (2013).

Esta investigación hace un análisis de la escuela nueva, sus apuestas metodológicas e implementación en las zonas rurales como respuesta a una necesidad formativa que tiene los estudiantes, puesto que, la escuela nueva ha sido idealizada como guía a seguir, debido a que, asume que el principio más importante y significativo es que la escuela debe propiciar la actividad del niño. A modo de síntesis, esta investigación encontró ciertas inconsistencias y puntos a mejorar, donde no se podría hablar ya de un modelo ideal a seguir.

En cuarto término, se revisó la investigación realizada en la Universidad de los Andes, titulada “Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia” de los autores Chatherine Rodríguez, Fabio Sánchez y Armando Armenta (2007).

Esta investigación propone visibilizar las intervenciones en las escuelas rurales de Colombia, de una manera cuantitativa utilizando un censo como herramienta que permite enunciar la tasas de eficiencia en cuanto a cobertura, reprobación, aprobación y deserción, pero no simplemente para adquirir unos resultados o porcentajes, sino para poder mejorar y comprender la eficiencia de la calidad educativa, como capacitación de los modelos pedagógicos. De lo que se concluye que, impulsar la educación rural de países en vía de desarrollo es apremiante para reducir las altas tasas de pobreza y acelerar el crecimiento económico de esta zona.

En cuarto término, se revisó la investigación realizada por Jairo Arias Gaviria (2014), titulada “Educación rural y saberes campesinos en Tierra-dentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierra-dentro (ACIT). 2004 a 2012”.

Esta investigación es sensible al historial referido sobre los saberes campesinos como constructores de la escuela rural en el cual, analiza los fenómenos sociales, culturales, lingüísticos y de cosmovisión que se presentan en la vida rural, además, sugiere una lectura de sus posibilidades y contrariedades que pueda hacer evidente la existencia de una cultura campesina invisibilizada, ausente como potencial propositivo y poco consultada en las políticas públicas de educación rural. A manera de síntesis, este estudio concluye que, se reconoce la educación rural y saberes campesinos como fuente y enseñanza de una educación contextual donde se generan líneas base que sirvan como ruta para emprender propuestas educativas rurales que rescaten las prácticas sociales campesinas como sustento para imaginar, construir y pensar una pedagogía de lo rural.

En un quinto termino se revisó la investigación realizada por Pulido, et al, (2016), titulada “Somos de colores: una aproximación a un dialogo intercultural con los niños y niñas de la escuela rural San Antonio ubicada en la vereda la cuesta, Madrid, Cundinamarca.

La investigación pretendió realizar un proyecto pedagógico desde la historia no contada por los libros de texto para la educación, integrando elementos de la memoria histórica de cuatro grupos colombianos: indígenas, españoles, afrocolombianos y campesinos. Esto con el fin de evidenciar algunas de las caras de la historia que no son contadas por las ciencias sociales, para ello se planteó la siguiente pregunta de investigación que guio la propuesta: ¿cómo generar por medio de la enseñanza de diálogos interculturales con los niños y las niñas de la sede rural San Antonio vereda la cuesta para lograr establecer nuevos modos de enseñanza en torno a las ciencias sociales?

Se identificó por parte de las investigadoras las diferentes resistencias y versiones históricas sobre la población campesina que le da a la escuela una versión colonizadora en la que se desconoce la comunidad campesina.

Se evidencio que los niños y niñas ven los saberes y prácticas campesinas poco útiles para su vida futura, ya que la educación que se les brinda resulta poco pertinente y descontextualizada, lo que ha generado que los estudiantes idealicen la ciudad como el lugar que le provee de una mejor vida.

A manera de síntesis, este estudio concluye que, se hace necesario reflexionar sobre el imaginario de la educación rural y las ciencias sociales. Desde el rol docente se hace necesario crear espacios de reflexión frente a las infancias y las prácticas ancestrales de la comunidad campesina. Se evidencia la importancia de brindar propuestas contextualizadas que permitan visibilizar al campesino.

En sexto termino, se revisó la investigación titulada “Saberes y prácticas de los estudiantes de la I.E.D carrasquilla (sede rural el estanco) del municipio de Tenjo, Cundinamarca, en torno a plantas medicinales: Contribución a la identidad campesina y a la enseñanza de la biología en contexto”. Cifuentes, P; González, P (2017).

Esta investigación pretendió reconocer y retomar los saberes tradicionales campesinos como parte de la memoria cultural en relación al uso y manejo tradicional de las plantas

medicinales, este estudio se guía por la pregunta de investigación: ¿Cómo desde los saberes y prácticas asociadas a las plantas medicinales de los estudiantes de la IED Carrasquilla (sede: escuela rural el estanco) de Tenjo, Cundinamarca se puede contribuir a la identidad campesina y su relación con la enseñanza de la biología en el contexto rural?

Se evidenció que, se ha deslegitimado este saber a causa de la medicina occidental. Desde la educación se evidencia el poco interés por los niños y jóvenes de conocer y reconocer estos saberes, debido a la educación generalizada que no responde a las necesidades del contexto, por lo que, la enseñanza de la biología se limita a un método científico que no considera los saberes del contexto.

A manera de síntesis este estudio concluye que, se consolida el conocimiento biológico a partir de dos vías: conocimiento escolar y saber cotidiano. Además se evidencia que los saberes de las plantas medicinales del municipio está vinculados a siete asociaciones físicas, entre estas: beneficios de plantas para la vida, asociación de la construcción escolar donde se caracteriza las plantas de acuerdo al aprendizaje de la escuela, aspectos estéticos desde cuidados personales y físicos, saberes construidos en los estudiantes desde la relación con su familia, procesos de siembra, creencias sobre las plantas medicinales y preparación de alimentos y ornamentación.

En un séptimo término, se revisó la investigación titulada “Uso y manejo tradicional de las plantas medicinales, para valorar la memoria biocultural de las familias campesinas del municipio de Sutatenza, Boyacá, como aporte a la enseñanza de la vida y lo vivo en contexto rurales. (Rodríguez, 2017).

Esta investigación pretendió reconocer el uso y manejo que los campesinos sutatenzanos poseen en relación a las plantas medicinales, para elaborar una propuesta pedagógica que alcance una educación contextualizada acorde a las realidades de la población, por lo que este estudio se orientó con la pregunta de investigación: ¿De qué manera la memoria biocultural de los campesinos del municipio de Sutatenza, Boyacá en relación con el uso y manejo tradicional de las plantas medicinales, aportan en la construcción de una propuesta para la enseñanza de la vida y lo vivo en contexto rurales?

En tal sentido se evidencio la concepción que se tiene del saber tradicional entendido como aquellos aspectos que se relacionan con la salud, la espiritualidad, el uso de la tierra, el significado de la vida y roles de género. En cuanto a la educación se evidencio que a los niños y niñas no les interesa conocer sobre las prácticas y saberes tradicionales de la comunidad campesina, lo que ha contribuido a la pérdida del saber tradicional en las comunidades campesinas.

A manera de síntesis este estudio concluye que, el conocimiento de los campesinos rasposa en la mayoría de veces en la memoria de las mujeres, además se evidencio el alto grado de campesinos sutatenzanos que poseen conocimientos sobre plantas medicinales, y finalmente que la enseñanza contextualizada de la biología resalta los conocimientos campesinos, ya que es importante procesos educativos más cercanos a las realidades de la comunidad educativa.

Para concluir, el rastreo de antecedentes permitió identificar, en una primera parte la necesidad de reorganizar el sistema educativo para el sector rural en cuanto a la restructuración de los currículos, en una segunda parte se reconoció las ventajas de establecer en las escuelas rurales la modalidad de aula multigrado en cuanto a los procesos de aprendizaje y pertinencia para el contexto, en una tercera parte se identificó la sobrevaloración que se le ha dado a la escuela nueva en las zonas rurales y una cuarta parte se reconoce la educación rural y los saberes campesinos como fuentes para una educación contextual, en una quinta parte se evidencio la necesidad de generar un dialogo intercultural con los niñas y niñas para que ellos reconozca la importancia y el valor de la comunidad campesina, en una sexta parte se identifica la importancia de los conocimientos campesinos en relación a las plantas medicinales para alcanzar una educación contextualizada, por último se reconoce la importancia de generar procesos educativos más cercanos a la realidad.

Además, se evidenció que en la mayoría de las investigaciones se reconoce la necesidad de crear propuestas, en las que se genere una educación contextualizada para el

sector rural, donde los niños y niñas reconozcan la labor y el valor que tiene la comunidad campesina; sin embargo no se hace referencia como tal a saberes campesinos, ni tampoco se evidencia que dicha contextualización se dé a partir de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas cotidianas de los maestros.

1.4.1 Formulación del problema

La presente investigación se orientó a través de la pregunta *¿De qué manera los saberes campesinos pueden ser contenidos curriculares de la propuesta educativa para educación básica primaria, de las niñas y los niños de las escuelas rurales Altania y Galdámez?*

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Analizar las formas en que los saberes campesinos pueden hacer parte de la propuesta curricular en las dos escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio Subachoque, Cundinamarca.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Reconocer las denominaciones alusivas a los saberes campesinos en las disposiciones de la política educativa colombiana Nacional y local.
2. Identificar los saberes campesinos propios de los niños y las niñas.
3. Establecer el lugar de los saberes campesinos en la creación curricular cotidiana de las escuelas rurales Altania y Galdámez
4. Establecer posibilidades para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en la creación curricular cotidiana de las escuelas rurales Altania y Galdámez.

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se establece el marco metodológico que situó el ejercicio investigativo donde se estableció el paradigma socio-crítico y la metodología Investigación Acción, desde allí, se propuso la ruta metodológica que orientó y delimitó la investigación, y la pertinencia de los instrumentos y técnicas implementadas para recolección e interpretación de los datos de significado. En una segunda parte se presentan los objetivos generales y específicos que guiaron la investigación.

2.1 Diseño de la Investigación

A continuación, se enuncian los niveles que orientaron el diseño de la investigación, teniendo en cuenta que se hace necesario plantear en un primer momento el nivel epistemológico respondiendo el para qué o para quién se hace, el segundo momento el nivel metodológico respondiendo al porqué se hace así, por último, se presenta el nivel técnico, respondiendo el cómo se hace. Se hace necesario plantearlo por tres niveles, ya que “las tres operaciones están jerarquizadas, cada una da razón de las siguientes, construye un metalenguaje sobre ellas (...) para quien el hecho científico se conquista, se construye, y se comprueba”. (Ibáñez, 1986, p. 31).

2.1.1 Nivel epistemológico

El paradigma epistemológico que asume esta investigación es el socio-crítico, considerando una dialéctica de lo teórico y de lo práctico, desde la reflexión e interpretación de los actores que participaron en la investigación.

Se realizó la elección de este paradigma epistemológico ya que, éste permite identificar una problemática de orden social, donde se hace necesario establecer categorías interpretativas por parte de los participantes de la investigación para dar respuesta a esta problemática. El tal sentido, desde la investigación se pretendió evidenciar la pertinencia de la educación rural desde los saberes campesinos y el currículo, por lo que fue necesario,

no solo realizar un análisis por parte de las investigadoras de los datos empíricos que dan cuenta de la percepción que tienen los participantes en relación a los saberes campesinos y la educación rural, sino también se hizo necesario la participación de la comunidad campesina y los maestros titulares de las escuelas Altania y Galdámez para realizar una propuesta que permita la pertinencia de la educación rural y la reivindicación de los saberes campesinos en la misma.

Por otro lado los autores Carr y Kemmis (1988) menciona que:

La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos (...) la enseñanza es la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativas, considerando al enseñante como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad en la sociedad.

2.1.2 Nivel metodológico

Esta investigación se realizó a través de una metodología de investigación acción (I.A), la cual permite que el maestro realice un diagnóstico sobre una situación problema que quiera cambiar desde la práctica pedagógica cotidiana. “La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores (...); el propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema”. (Elliot, 1990). Además, se hace necesario que los participantes de la I.A sean activos ya que ésta se desarrolla desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

Teniendo en cuenta que dicha investigación, requirió de una reflexión continua sobre la acción humana y la situación social a investigar, se hace necesario generar una articulación entre, el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social ya que, el propósito de la investigación acción tiene como finalidad mejorar la situación social y la calidad de la acción.

En consecuencia, desde la práctica pedagógica se evidenció un interés por tener en cuenta los saberes campesinos como contenidos curriculares. Para lo cual, se hace necesario la participación de los estudiantes y docentes de las escuelas rurales con el fin de establecer posibilidades para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en el currículo escolar, es decir no solo desde los contenidos curriculares sino también desde la práctica cotidiana docente, es necesario aclarar que dicha propuesta nace desde la comunidad educativa rural con la finalidad de comprender y transformar el lugar que estos saberes tienen en la propuesta educativa.

2.1.3 Nivel técnico

En concordancia con la I.A se utilizaron las siguientes técnicas, las cuales permitieron la recolección de datos e información:

- **Análisis de Contenido**

Esta técnica permitió a las investigadoras realizar formulaciones, es decir, lo que está escrito en la política educativa, organizar las formulaciones a partir de criterios y categorías, y por último realizar interpretaciones que posibilitó comprender el sentido de la política educativa en torno a la educación rural y a su vez logro hacer claridades en la comunidad que participo en la investigación. “En el caso específico del AC, se cuenta con una valiosa herramienta que, en dinámicas particulares de investigación social, contribuye a dar respuesta a muchas de las necesidades y los objetivos definidos por los investigadores, así como a los requerimientos de los contextos investigados.” (Ruiz, 2004, p. 3)

- **Grupo focal**

Se implementó para identificar los saberes campesinos que son reconocidos por los estudiantes de básica primaria en torno al trabajo con la tierra y crianza de animales. Esta técnica permite tener preguntas que se centren en algún tema de interés de los investigadores, para este caso los saberes campesinos, donde se investiga el sentido de las palabras y su relación con la ideología de su grupo.” La dirección del grupo esta ejercida

continuamente por el investigador, permite el análisis e interpretación de los sentidos de la acción individual, definiendo las preconcepciones del actor” (Canales, M. 2006, p. 279)

- **Grupo de discusión**

Esta técnica se implementó con los docentes titulares de las escuelas rurales Altania y Galdámez, cuya pretensión fue investigar los relatos de las acciones y analizar los discursos que han construido en relación a la educación rural. “el grupo de discusión, propone, especialmente apto para el análisis de los discursos sociales en su alcance y por extensión” (Canales, M. 2006, p. 267). Teniendo en cuenta que la investigación se realizó únicamente con éstas dos escuelas, interesaba saber desde los maestros titulares de éstas, si realizaban o no creación curricular cotidiana. Además de esto, los maestros plantaron algunas posibilidades y estrategias para vincular los saberes campesinos en los contenidos curriculares.

- **Lluvia de ideas**

En la investigación acción se hace necesario que los participantes se involucren de manera activa en el diagnóstico de situaciones problema que se han evidenciado, con el fin de generar diferentes puntos de vista y posteriormente posibles estrategias. En tal sentido, para esta investigación se han escogido la técnica de carácter participativo que responde a la necesidad de contar con información proveniente de los adultos cuidadores en relación a los saberes cotidianos que han adquirido los estudiantes de las escuelas rurales Altania y Galdámez. Además esta técnica propuesta por el autor Rodrigo Mendizabal (2016) permite obtener ideas concretas referente a un tema. Con esta técnica se pretendió que los padres de familia de las dos escuelas expresaran sus opiniones en torno a la educación escolarizada que reciben los niños y las niñas y plantearan estrategias que permitiera la articulación de los saberes campesinos a los contenidos curriculares.

Además, la recolección de datos se orientó, mediante matrices que organizo el registro de la información en observables, estos permitieron la descripción, análisis, interpretación y reflexión de los datos empíricos, es decir las voces de los participantes. La transcripción de

la información recolectada en las matrices se encuentra en el anexo 2, y sus respectivas tablas de la presente investigación.

2.2 Técnicas de Análisis de la Investigación

A partir del nivel técnico planteado anteriormente fue posible extraer datos empíricos los cuales requerían de una interpretación que permitiera dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación:

- Con la técnica análisis de contenido se llevó a cabo el primer objetivo que pretendió realizar una revisión de las políticas educativas.
- Con la técnica grupo focal se llevó a cabo el segundo objetivo que pretendió identificar los saberes campesinos propios de los estudiantes.
- Con la técnica grupo de discusión y lluvia de ideas se llevó a cabo el tercer objetivo que pretendió establecer el lugar de los saberes campesinos en la creación curricular cotidiana con los adultos cuidadores (Maestros y padres de familia)
- Para el cuarto objetivo que pretendió establecer posibilidades para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en la creación curricular cotidiana se utilizaron los datos de significado que emergieron de las técnicas anteriores, donde surgió la propuesta que da cuenta de éste objetivo.

Los datos de significado que permitieron evidenciar la información mediante el instrumento de análisis de datos fueron de gran importancia para la investigación, ya que poseen la capacidad de comunicar un significado, acompañados de recolecciones de hechos relevantes y pertinentes para el contexto puesto que, por sí solos simplemente sería una posibilidad de adquirir información.

2.3 Ruta Metodología

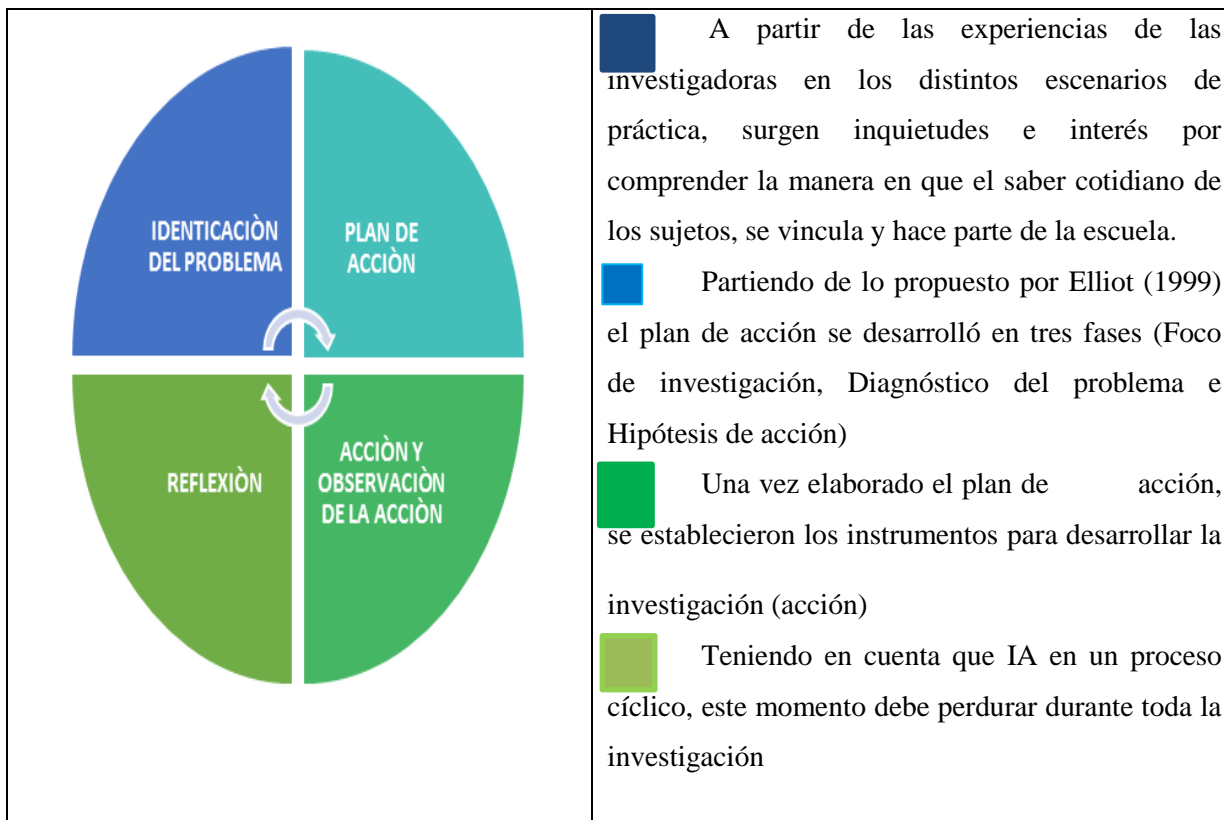
Tomando en cuenta la teorización de Elliot y Kemmis (2005) respecto de los momentos de una Investigación Acción, la ruta metodológica implementada consistió en:

En un primer momento llamado identificación del problema, se realizó la delimitación del problema de investigación.

En un segundo momento llamado acción y observación de la acción, se realizó un diagnóstico que se desarrolló en tres fases: Foco de investigación, diagnóstico del problema e hipótesis de acción.

2.3.1 Plan de acción

Figura 1. Plan de acción



Fuente: Elliot (1999).

- **Primera fase: Foco de investigación:**

Matriz: delimitación del problema

Para la presente investigación se hace necesaria la delimitación del problema identificado, puesto que, este abarca diversos aspectos para su análisis, interpretación y comprensión. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que lo investigado es susceptible al cambio en uno o muchos aspectos como lo menciona Mkeman (1999) (citado por Latorre, 2005) en que “(...) lo importante es identificar un área que deseemos investigar y estar seguros de que es cambiar alguna cosa” (p. 45).

Tabla 1. Delimitación del problema

	ÁREAS DE MEJORA	¿PODRÍA LA INVESTIGACIÓN AYUDAR?
	Los saberes escolares como contenidos curriculares en las escuelas rurales	<p>La pretensión de dicha investigación fue comprender si los saberes campesinos hacen parte de los contenidos curriculares.</p> <p>Se reconoció que en el contexto escolar se habla de saberes escolares dentro de los diseños curriculares, pero ¿qué pasa con esos otros saberes que tienen los estudiantes, diferentes a los enseñados y aprendidos en la escuela?, es decir, saberes que se producen y reproducen a través de la oralidad y la experiencia, que son totalmente necesarios para la vida rural y tienen su raíz en las prácticas culturales que realizan diariamente.</p> <p>He aquí, el interés por el sentido y relevancia que tienen los saberes campesinos dentro de la escuela, con el fin de establecer posibilidades que permitieran la reivindicación de los saberes campesinos en el currículo escolar de las escuelas Altania y Galdámez en el municipio de Subachoque.</p>

Fuente: Elliot (1999).

- **Segunda fase: Diagnóstico.**

El diagnóstico permite hacer una descripción y explicación de la situación que se quiere investigar y sobre la cual se quiere actuar. Por lo tanto, por medio de la técnica de Análisis de contenido de las políticas educativas permitió identificar la manera en cómo éstas refieren al saber campesino y la educación rural.

A continuación, se presenta una tabla en la que se realizó una descripción y explicación comprensiva de la situación a investigar, sugerida por Elliot (1993).

Tabla 2. Diagnóstico

FASE	PREGUNTA ORIENTADORA	
DESCRIPTIV A	¿Qué clase de evidencia puede generar para demostrar lo que está ocurriendo?	Por medio del análisis de contenido, se realizó la revisión de las políticas educativas a nivel nacional, regional y local en torno a cómo refiere la política macro (Lineamientos para la educación rural, ley general de educación y constitución política Colombia) y meso (plan decenal de Cundinamarca 2013-2022, Plan de desarrollo de Subachoque y PEI Ricardo González) acerca de los saberes campesinos, en las cuales se identificó que, existen categorías emergentes que intentan acercarse a la noción de los saberes campesinos.
	¿Cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas?	Por medio de las técnicas: grupo de discusión y lluvia de ideas de corte participativo, se discutió sobre los hallazgos de la política educativa.

Fuente: Adaptado por las autoras

- **Tercera fase: Hipótesis de acción.**

Como lo menciona Elliot “una hipótesis de acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (1993). Por lo tanto, las hipótesis de la acción fueron:

- Como primera hipótesis “los niños poseen saberes que denominamos campesinos y que son producidos y reproducidos social e históricamente.”
- Como segunda la hipótesis es que “conviene tenerlos en cuenta en la propuesta educativa por su alta pertinencia social.”
- Como tercera hipótesis que “los niños poseen saberes que denominamos campesinos y que son producidos y reproducidos social e históricamente. La segunda parte de la hipótesis es que conviene tenerlos en cuenta en la propuesta educativa por su alta pertinencia social.”

Por otra parte, para esta fase se propuso algunas estrategias (idea), donde se establecieron posibilidades para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en el currículo escolar de las escuelas rurales Altania y Galdámez. (Acción).

En tal sentido, para esta investigación se escogió la técnica lluvia de ideas del autor Rodrigo (1996) del texto, instrumentos de participación de la investigación acción. La técnica permitió obtener ideas concretas, referentes a la necesidad de contar con información proveniente de los adultos cuidadores en relación a los saberes cotidianos que han adquirido los estudiantes de las escuelas rurales Altania y Galdámez. La pretensión fue que los participantes, expresaran sus opiniones en torno a la educación escolarizada que reciben los niños y las niñas.

2.3.2 Acción y observación de la acción

Una vez se realizó el diagnóstico de la investigación y se estableció la hipótesis de la acción, para este momento se seleccionaron los instrumentos para llevar a cabo el plan acción.

2.3.2.1 Observación de la acción

Se propusieron algunas herramientas que permitieran identificar ciertos momentos se nuestra investigación, pues como lo menciona Elliot (1990) se “necesita utilizar técnicas de recogida de datos (observación) que evidencien la calidad del curso de acción emprendido”, (p.26), de tal forma que se logaran visibilizar los objetivos planteados, pero también aquellos imprevistos o momentos inesperados.

Las herramientas escogidas para la observación fueron: una auto-observación constante que permitiera la reflexión continua de cada una de las intenciones de la investigación; grupo focal, grupo de discusión, lluvia de ideas y la disposición de espacios de socialización en los cuales, se comunicó a padres de familia, estudiantes y docentes titulares la intención de la investigación, sus alcances y ambiciones y lo encontrado en los hallazgos, para así generar un espacio el cual, permitiera reconocer las posibilidades y estrategias para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en las dos escuelas rurales.

En consecuencia, se inició con la técnica análisis de contenido que permitió una interpretación de la política educativa, seguido se implementó el grupo focal que dio cuenta de la identificación de los saberes que los niños y las niñas reconocen como parte de la cultura campesina, se escogió la técnica lluvia de ideas, donde surgieron estrategias por parte de los padres de familia de las escuela Altania y Galdámez para incorporar los saberes campesinos en los contenidos curriculares, por último se implementó el grupo de discusión con los maestros de las escuela como proceso continuo y reflexivo del discurso que ha construido, de igual modo el grupo de discusión sirvió para que estrategias de creación curricular cotidiana por parte de los maestro.

2.3.2.2 Control de la acción

Como lo menciona el autor Latorre (2005) en la IA, el investigador debe ser sistemático en la recogida de datos conforme a un instrumento, con el fin de supervisar y documentar la investigación “Observar y supervisar la acción es algo más que la simple

recogida de datos; ante todo, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido” (p. 64), para lo cual, en el diagnóstico del problema se implementó:

Recogida de datos:

Para el diagnóstico se utilizó el análisis de documentos oficiales, los cuales refieren a “toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información” (Latorre 2005, p. 74), en este caso se realizó la revisión de las políticas educativas nacionales, regionales y locales en torno a los saberes campesinos.

Producción de datos

- Para identificar los saberes campesinos que existen en los estudiantes de las escuelas rurales se implementó un grupo focal, que permite “obtener información de los participantes sobre sus opiniones, percepciones, actitudes, experiencias” (Frances, et al, 2015:15).
- Para establecer el modo, en cómo los saberes campesinos hacen parte de la creación curricular cotidiana, se realizó un grupo de discusión con los docentes titulares de las escuelas rurales. El grupo de discusión “permite acercarnos a los contenidos subjetivos que explican los posicionamientos de las personas ante un tema determinado, lo que viene a aportar un conocimiento explicativo de la red social” (Frances, et al, 2015:21). Desde allí se instauró el discurso que cada docente ha ido construyendo durante su práctica pedagógica en las escuelas rurales.
- Se implementó la técnica lluvia de ideas, la cual, permitió que los padres de familia dieran ideas concretas para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en los contenidos curriculares, además que, enunciaron sus opiniones en torno a la educación que reciben los niños y las niñas en las escuelas

Es importante aclarar que durante la implementación de las técnicas investigativas, a los grupos participativos se les socializa los datos y hallazgos que iban emergiendo durante la investigación, lo que permitió llevar un hilo conductor de implementación de las técnicas.

Reflexión

De acuerdo a lo planteado por el autor Latorre A (2005), la reflexión constituye a la fase de cierre de ciclo, allí se realiza el replanteamiento del problema, lo que no quiere decir que la reflexión sea algo que se hace al final, sino por el contrario debe perdurar durante toda la investigación.

En consecuencia de ello, durante esta fase se realizó la interpretación, reflexión y/o análisis de los datos, “La reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” (Latorre, 2005, p 65), para lo cual el autor nos propone unas “*Tareas básicas del proceso de análisis de datos*”:

1. Producción de la información: Técnicas aplicadas
2. Disposición y representación de la información: Una vez se recogieron la información de cada técnica, ésta se organizó en las matrices que se encuentran en los anexos (pág. 99)
3. Reducción de la información: Para este momento y según los datos obtenidos, se realizó un análisis e interpretación de los resultados.
4. Validación de la información: Cada dato obtenido fue socializado y discutido en los diferentes grupos participativos que se hicieron.
5. Interpretación de la información: En el capítulo de discusión se realizó una triangulación de los datos obtenidos con el fin de generar una discusión entre ellos.

2.4 Contextualización de la población

A continuación, se presenta la caracterización y contextualización de la población con la cual se realizó la presente investigación. Teniendo en cuenta que las maestras investigadoras realizaron sus prácticas pedagógicas durante dos años en las dos escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque, fue posible implementar la

metodología de Investigación acción, ya que, se guarda una estrecha relación con los participantes.

El municipio de Subachoque se encuentra ubicado en el departamento de Cundinamarca, en él se encuentran 17 zonas veredales por lo que gran parte de la zona del municipio es rural, por ende la mayor de la población de Subachoque habita en zonas rurales correspondientes al 62,45%, según el DANE (2015) y mayor ingreso económico que tiene el municipio corresponde a las actividades de agricultura, ya que este provee de alimentos a Bogotá y gran parte de la población de la Sabana.

En cuanto a la educación básica del municipio, se encuentra la Institución Educativa Departamental Ricardo González ubicada dentro de la cabecera municipal, de la que se desprenden 17 escuelas rurales que se ubican una por cada zona veredal. Estas escuelas se caracterizan por tener modalidad de aula multigrado o unitaria, brindar los niveles de educación de básica primaria y tener estudiantes de población campesina.

Entre estas escuelas se encuentran las dos veredas Altania y Galdámez donde se llevó a cabo la investigación. La escuela Altania se caracteriza por tener modalidad unitaria en la que un maestro tiene a cargo los grados de transición a quinto, en este caso la profesora titular Eliana Carrillo tiene a cargo 20 estudiantes en edades de 4 a 12 años, por lo que, las técnicas que se implementaron durante el estudio se realizaron con los estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto. Se hizo necesaria esta elección ya que los estudiantes de transición y primero se encontraban en procesos de adaptación, puesto que nunca habían estado en un establecimiento educativo, por lo que se les estaba desarrollando la expresión comunicativa desde la dimensión oral, gráfica y corporal.

Es importante aclarar que en esta vereda hay una mayor cantidad de fincas de paso y solo en algunas de ellas se realizan cultivos a mayor escala, por lo que la mayoría de los estudiantes tienen huertas caseras en sus hogares.

La población que allí habita no es toda campesina, debido a lo mencionado anteriormente, sin embargo, los estudiantes que asisten a la escuela Altania son campesinos que portan diversidad de saberes, creencias, costumbres y demás elementos que los hacen identificarse y ser parte de la comunidad campesina.

En cuanto a la vereda Galdámez al estar ubicada cerca al pueblo tiene una mayor concentración de población por lo que, la escuela se caracteriza por ser la más grande de las veredas ya que cuenta con 70 estudiantes y tiene una modalidad de aula multigrado en la que, un(a) maestro(a) está a cargo de dos grados, en tal sentido, se encuentran divididos por: transición y primero a cargo de la profesora Martha, segundo y tercero a cargo de la profesora Yadila y cuarto y quinto con el profesor Jaime.

La presente investigación en esta escuela, se llevó a cabo con los grados transición y primero que cuentan con 23 estudiantes en edades entre los 5 y 6 años de edad. Con relación a la producción de alimentos se encuentran cultivos de maíz, legumbres, duraznos, fresas entre otras y en cuanto a la crianza de animales, se encuentran caballos, ovejas, cerdos, gallinas y demás, por lo que los estudiantes en su mayoría acompañan a sus familiares en actividades relacionadas al trabajo con la tierra y los animales, ya que esta vereda se caracteriza por tener amplios terrenos de cultivo, lo cual favorece a algunas familias de los estudiantes para desempeñarse laboralmente cerca, esto ha permitido que los estudiantes, tengan una apropiación sobre tratos con el terreno, con las plantas y los animales.

CAPÍTULO 3. MARCO CONCEPTUAL

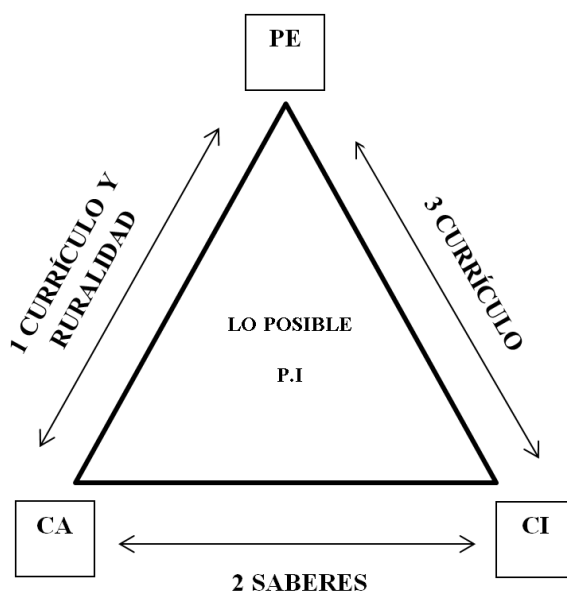
En este capítulo se presentan las categorías fundamentales para el análisis, desarrollo y orientación conceptual de la presente investigación. Para ello, se desarrolla en un primer momento la categoría de Currículo, ya que éste cumple una función elemental en el sistema educativo, en tal sentido, se hace necesario entender y comprender cómo éste influye y posibilita la reivindicación y articulación de los saberes campesinos en la educación rural, para lo cual, se despliegan las subcategorías de currículo prescrito y creación curricular cotidiana.

En un segundo momento se desarrolla la categoría de Ruralidad, teniendo en cuenta que la investigación y el tema de interés están ligados al sector rural, se hace necesario comprender las dinámicas y particularidades propias del contexto. Teniendo en cuenta que la investigación pretende reconocer al campesino como sujeto cultural y político, es importante conocer las particularidades, luchas, resistencias y necesidades de la comunidad campesina, con el fin de comprender el lugar que tiene la educación para el campesinado, por lo que se despliega la subcategoría de población campesina y educación rural.

En un tercer momento se desarrolla la categoría de Saberes, considerando que, se reconoce al campesinado como sujetos portadores de saberes que los hacen parte de una comunidad en particular, en tal sentido, la reivindicación y articulación de los saberes campesinos en la educación rural podría ser mediante los saberes ambientales. Para lo cual, se despliegan las subcategorías de saberes campesinos y saberes ambientales.

Ahora bien, se hizo necesario elaborar un modelo de análisis como se demuestra en la figura 2 en el que se establecieron las relaciones que las categorías guardan entre sí y a su vez contribuyó a definir la relevancia y la capacidad analítica de éstas.

Figura 2. Modelo de análisis



Fuente: Las autoras

El modelo presentado anteriormente corresponde a la representación relacional de las categorías; se plantea las posibilidades de incorporar- PI, los saberes campesinos en la propuesta educativa para educación básica primaria, se constituyen las relaciones y disensos de las categorías Currículo, Ruralidad y Saberes con los datos de significado de la cultura adulta - CA, la política educativa -PE, y la cultura infantil -CI.

La primera relación establecida entre currículo y ruralidad refiere a la contextualización de los saberes campesino en la educación rural. Allí se plantea las disonancias de la PE y la práctica pedagógica de los maestros en cuanto a la pertinencia de la educación campesina.

La segunda relación que se establece con los saberes refiere a las posibilidades de re-significación y reivindicación de los saberes campesinos mediante el saber ambiental. Se plantea las posibilidades de re-significación del saber en la cultura infantil, desde la práctica de los maestros (CA).

La tercera relación que se establece en el currículo, refiere a las posibilidades de re-contextualización (creación curricular cotidiana) de saberes en el laboratorio pedagógico ambiental. Allí se presentan las garantías de la propuesta establecida por la CI desde la PE y la disposición por aprender de los estudiantes.

3.1 Currículo

La conceptualización de esta categoría se realizó a partir del reconocimiento de su construcción histórica en el campo práctico, seguido de la teoría curricular desde la cual se fundamenta la perspectiva que sostiene el presente estudio.

Este ejercicio de rastreo conceptual, permitió identificar dos subcategorías que fueron fundamentales en el análisis de los datos producidos y en la discusión planteada conforme el modelo de análisis ya informado.

- ***Construcción histórica en el campo práctico en Colombia***

En el marco de la independencia (1810-1819) desde una mirada educativa, en el currículo, para esa época se pretendía incorporar las ciencias y artes como necesidades regionales, las cuales no se limitaron a estas dos sino que, se establecen los requisitos que se debían cumplir en” lectura, escritura, dibujo geométrico, doctrina cristiana y el civismo, las ramas de la ciencia, la agricultura, la industria, los oficios, las fábricas, las artes y el comercio” (Iafrancesco,1999). Es decir que para este tiempo el currículo establecía y promovía los contenidos que se debían impartir en la educación además de esto, se evidencia que los contenidos impartidos responden a una educación para el trabajo.

Ya en la gran Colombia (18919-1839), como lo menciona el autor Iafrancesco (1999), se inicia la educación técnica donde se fundan las escuelas primarias y secundarias, allí se establece una organización metódica en el plan de estudios, se establecía, cómo debía llevarse la instrucción pública, la capacitación de docentes y los contenidos en instrucción oral y religiosa, enseñanza del catecismo e historia sagrada, urbanidad, lecto-escritura, gramática, ortografía, aritmética, cívica y lecciones de diseño, agricultura práctica y economía rural.

Para la época de 1861-1866 en Estados Unidos de Colombia la enseñanza ya no se limitaba a la instrucción, engloba al sujeto desde sus facultades no solo físicas sino también espirituales, por lo cual los contenidos se centraban en la enseñanza religiosa. Más adelante, en 1903-1927 hubo una reforma de estructuración del sistema escolar donde se diferenciaron los niveles educativos en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística, en este caso el currículo empieza a cumplir una función específica para cada nivel. En consecuencia, se encuentra que, desde 1810 hasta 1950 en Colombia el currículo tenía la función de establecer los contenidos a partir de las necesidades e intereses de la época. (Iafrancesco, 1999).

A su vez mediante la internalización de currículo es decir la interiorización de éste, en Europa (1990) surge el modelo Tuning que le da un valor económico al conocimiento “asigna valor a los conocimientos según sean económicamente negociables como las patentes” (Niño, 2017, p.10). Por lo que dicho modelo se normalizo y naturalizo en la medida en que se iba apropiando en el continente.

Este modelo está dirigido a la educación superior donde se establecen perfiles profesionales, contenidos institucionales y planes universitarios “al plantear que tipo de conocimientos es el que los países han de buscar y qué tipo de profesional se ha de formar” (Niño, L. 2017, p.12). A partir de esto, se establece que currículo se va implementar y se delimitan las orientaciones de los sistemas educativos, lo que genera que el currículo se homogenice.

Por consiguiente, en América, los Estados Unidos en la década de los 40 y 50 adoptaron esta lógica curricular Europea” la idea de planificar la enseñanza surgió con la pretensión de hacerla tan eficiente como la producción empresarial” Linuesa (2010), más adelante también lo hicieron países en América latina, entre ellos Colombia en la década de los 60; según el autor Iafrancesco (1999) se crean instituciones de educación media diversificada para incorporar a los alumnos al sector laboral y generar capital humano a partir del currículo mediante el plan de estudios.

Considerando que, este respondía a la preparación de la técnica, se empezó a evidenciar una preocupación por la baja respuesta del currículo a las necesidades socio-culturales “se demuestra la poca atención en preescolar, la baja calidad académica de los alumnos, la mala formación pedagógica y científica de los docentes y los bajos niveles de educación no formal y escasa atención a los adultos, los grupos étnicos y personas especiales” (Iafrancesco,1999), esto llevó a iniciar una renovación curricular en 1980 donde se pretendía transformar la escuela en un *proyecto cultural*, por medio de una flexibilidad curricular.

Además de disponer a la nación en educación para producir la ley General de Educación, es decir, que desde la renovación curricular no solo se pretendía transformar la escuela sino también el sistema educativo colombiano en general, lo que no fue del todo posible ya que al instaurar la ley 115, ésta condiciona y limita la posibilidad de hacer un currículo flexible como se esperaba.

Teniendo en cuenta el recorrido histórico que ha tenido el currículo se puede interferir que, en la medida en que se dan las transformaciones políticas, culturales, sociales y económicas el currículo refleja los intereses de la época.

Concepciones sobre el currículo

El currículo es un término polisémico, debido a que, al tener un carácter de función social que conforma, una propuesta político-educativa se tienden a dar funciones a éste, según los intereses de los grupos sociales, por lo cual, no existe una única definición del currículo. Lo que genera que, al otorgarle una definición específica, por un grupo social, tiende a convertirse el currículo en un mecanismo de control, “entre más específica es la definición de un currículo, mayor será el control (...) la no definición del currículo, es ética y políticamente neutral” (Posner, 2001, p. 8).

Ahora bien, una de estas definiciones, consagrada en el Decreto 1860 de la Ley 115 de 1994, la cual establece el currículo como un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la

construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN., 1994).

Es decir, que desde lo establecido por la política educativa en Colombia el currículo no es ajeno a la formación de la vida en sociedad, ni ignora las particularidades, de los estudiantes, en cuanto a, discapacidades, coeficiente intelectual, grupos étnicos, entre otros, como tampoco ignora, las particularidades del contexto.

En otro aspecto, a partir, del decreto 1860, se establece que, las instituciones públicas, deben construir el proyecto educativo institucional (PEI), “toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica, con participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (MEN., 1994). Por lo tanto, a partir de la autonomía curricular se reglamenta en el decreto el PEI, que permite generar una autonomía por parte de la institución y de los maestros, como bien lo señala Niño (2017), en su artículo los daños colaterales de un currículo estandarizado: el currículo es un asunto de la comunidad profesional de los pedagogos y un espacio para el ejercicio de su creatividad y autonomía. (p.12)

Por consiguiente, el currículo no solo cumple una función fundamental en la educación sino también, en la sociedad ya que, el paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier currículo son los proyectos político-sociales, lo que ha generado que, éste se convierta en una herramienta de control, de intereses políticos y económicos a nivel nacional e internacional.

A causa del fenómeno de la globalización y del discurso de las políticas neoliberales, se empiezan a movilizar términos como competencia, estándares, pruebas, eficacia, calidad de la educación los cuales, condicionan y limitan la autonomía de los maestros e instituciones, reduciendo el currículo a un plan de estudios.

3.1.1 Currículo prescrito

Por currículo prescrito se entiende el conjunto de programas de estudio, guías curriculares, estándares y listas de objetivos los cuales deben ser la guía que los maestros deben llevar a cabo en su práctica pedagógica, se establece qué y cómo enseñar, además de qué y cómo evaluar a partir de lo escrito y legitimado, por lo que se convierte en un mecanismo de supervisión y control sobre el maestro “su propósito es propiciar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores” (Posner, 200:13). Este, funciona como un reproductor de orden social, hegemónico y dominante.

Además de esto, el currículo prescrito se da a partir de una imposición desde las políticas educativas en respuesta a las regulaciones a las que se somete el sistema educativo, allí se normaliza el conocimiento como único válido, se orienta o prescribe sobre lo que debe ser un contenido, sobre todo en la escolaridad obligatoria, es decir que el establecer su legitimidad sirve como un mecanismo de control del sistema.

De manera semejante, a este currículo prescrito se le nombra también como currículo disciplinar el cual, contiene el conocimiento legitimado, se concibe como representación impuesta por los grupos dominantes cultural y educacionalmente, mediante sistemas de significación hegemónicos “En consecuencia, se enfatiza un currículo disciplinar, similar para todas las regiones del país, ignorando los grandes problemas que las aquejan y sus diferencias contextuales”. (Niño, 2017:13).

En tal sentido se puede decir que, lo establecido en la escuela es un currículo el cual, desconoce otras formas valiosas de saber y valida el conocimiento científico, éste se vuelve semejante para todos los escenarios educativos, ignorando las características y necesidades de cada contexto, a lo que podría llamarse “alineamiento de la enseñanza” (Niño, 2017:5), ya que se ha entendido como un fenómeno estático, olvidando que éste como selección cultural no es una realidad inmutable sino por el contrario se produce y transforma a través de diferentes instancias.

3.1.2 Creación curricular cotidiana

Si bien, se reconoce que, el currículo es un campo de productividad donde se configura una relación cultural entre los sujetos y el mismo, la cual está conformada por conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que determinan la propuesta política y social, “tanto el currículo como la didáctica parten del reconocimiento de la cultura local y la historicidad de los sujetos, cuyo mundo cotidiano se transforma por los desarrollos de procesos de aprendizaje que respetan la diversidad y la inclusión”. (Gómez y Torres, 2017:84)

En efecto, el currículo no debe entenderse como algo estático, se debe partir de la idea que éste, no se limita a un plan de estudios, ni funciona como reproductor de orden social hegemónico, sino que por el contrario el currículo, es productor de cultura para lo cual, debe ser flexible para cada uno de los diversos contextos “ puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes que se expresan en su configuración incidiendo en aspectos distintos” (Sacristán, 1988, p.121).

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que el currículo es también un campo de productividad desde la vida cotidiana,” el currículo formal se despliegan relaciones sociales cotidianas” (Alba, 1998). Allí, se origina un nuevo saber pedagógico que no acoge de manera sumisa el modelo abstracto de la prescripción curricular, dicho fenómeno no es uniforme, permite el pensamiento crítico y flexible; atravesado por diferentes tensiones que se dan en el contexto, denominado creación curricular cotidiana desde allí, se origina un saber pedagógico, el cual a partir de lo ya establecido por la política educativa en los contenidos curriculares, logra un proceso práctico, donde establece alternativas de uso a lo ya prescrito, según el autor Oliveira (2012) (citado por Gómez y Torres (2017: 25) se “instituyen usos diferenciados de esos productos y reglas, inscritos en las posibilidades ofrecidas por las circunstancias, utilizando, manipulando y alterando las operaciones producidas e impuestas por las estrategias del poder instituido.

En otras palabras, la creación curricular cotidiana parte de una autonomía del maestro que tiene en su práctica pedagógica, aprovechando las inconsistencias que contiene el currículo prescrito, creando estrategias que sean relevantes y pertinentes para el contexto al que va dirigido; ésta no se puede asumir de una manera sumisa ni pasiva ya que, está atravesada por las tensiones que surgen en la práctica social y que acontecen en la escuela. Así pues, se generan negociaciones con los estudiantes desde lo que ya saben y lo que desean saber, para así generar nuevos conocimientos.

Es importante aclarar que la creación curricular sigue siendo condicionada por lo ya establecido en las políticas educativas, lo que no impide la resignificación cultural y la autonomía profesional, como lo menciona Oliveira (2012) (citado por Gómez, Torres A (2017:24), “son creaciones de nuevos conocimientos, incluso de conocimiento curricular”.

En tal sentido, se valida la creación curricular cotidiana en la medida en que ésta posibilita la contextualización del currículo prescrito y por lo tanto la articulación de los saberes campesinos, ya que, no es ajena a las problemáticas y necesidades propias de cada contexto, parte de las particularidades y singularidades a las que va ser dirigida y está expuesta a cambios y transformaciones, evitando el pensamiento único.

3.2 Ruralidad

Para comprender esta categoría, se hace necesario entenderla desde una mirada holística ya que, se le atribuyen diferentes sentidos según los intereses particulares. Por consiguiente, en una primera parte se hacen ciertas aclaraciones entre, tierra y territorio, esto en cuanto a formas de habitar y vivir en las zonas rurales. Esta distinción permite establecer las subcategorías que emergen de la ruralidad.

La primera subcategoría se aborda desde la población campesina donde se hace una caracterización de ésta, su contexto histórico y características de su territorio. Por último y como segunda subcategoría se aborda la educación rural, teniendo en cuenta que, para establecer una educación para la ruralidad, se hace necesario conceptualizar “si la institución educativa que está anclada en el ámbito rural (...) deberá alimentar su misión

en el marco de la discusión sobre el concepto de lo rural y los planes de desarrollo que existen para este” Ramírez, (2015, p.8). Por consiguiente, se amplía desde la política educativa y el surgimiento de la educación rural, caracterización de la educación rural y por último el papel del docente en este contexto.

Tierra y Territorio

El contexto rural se ha considerado por varios años como el resto de la población, para referirse a los sectores aislados de las cabeceras municipales para lo cual, se hace necesario hacer una re-significación y distinción de las formas de habitar y vivir teniendo en cuenta que, no todas son formas de vida campesina en el contexto rural; partiendo de la diferencia entre tierra y territorio, dos conceptos que tienen una relación intrínseca y que permiten entender a que refiere lo rural.

Otro caso que vale la pena mencionar, en la decisión de la Corte Constitucional en la Sentencia T-763 de 2012, en la que concibe lo rural como “la base física de un asentamiento humano” es decir, hace referencia a la tierra como medio geográfico, la cual se caracteriza por estar fuera de la zona urbana, una zona dispersa y considerada como el resto de una porción de territorio y de la que se genera su subsistencia. En otras palabras, se habla de actividades que se realizan en los campos diferentes a las actividades campesinas como lo son los hidrocarburos, infraestructuras viales y energéticas, turismo rural y cultivos ilícitos, es decir que, otra manera de habitar en zona rural responde a dinámicas agroindustriales y latifundistas.

Ahora bien, desde el territorio se habla de la conexión que construyen los campesinos con la tierra mediante las actividades que realiza a través de ésta, en ellas se generan intercambios culturales que permiten que el campesino tenga una forma específica de vivir y pensar del territorio rural “territorio hace referencia a las relaciones espirituales, sociales, culturales, económicas, entre otras, que construyen las personas y las comunidades alrededor de la tierra” (ibídem), es decir que, estas relaciones se basan también en la cotidianidad familiar y comunitaria.

3.2.1 Población campesina

El campesino en Colombia, como lo menciona el MEN (2015), es considerado como parte de una población flotante, que vende su fuerza de trabajo, que se ubican por temporadas en poblados o cabeceras municipales, donde ejercen una actividad económica ligada al campo. Es importante aclarar que, el campesino no solo se reduce a la mano de obra, sino que para poder ser campesino, se necesita tener acceso a la tierra que es para ellos “patrimonio económico, familiar y cultural. A la tierra que es un elemento sustancial para el soporte de su familia y de su comunidad rural” (Forero, 2010, p.4) por lo tanto, el campesino colombiano es también un sujeto político productor y reproductor de cultura.

De ahí que, se hace necesario caracterizar a la población no solo desde una mirada productiva, sino también desde el reconocimiento histórico, su conexión con la tierra y sus luchas y resistencias.

Contexto histórico

El campesino colombiano durante la conquista se encontraba en dos formas de producción, la comunitaria contaba con una población indígena la cual, tenía respeto por la naturaleza, existía una subsistencia colectiva en donde no existía una propiedad privada, ya que, poseían una tecnología rudimentaria que no permitía mayor acumulación de excedentes.

Por otro lado, se encontraba la tributaria siendo ésta una tribu sedentaria, con sitios fijos y acumulación para la subsistencia colectiva “el excedente producido por la actividad económica indígena servía más para asegurar la constitución de la fuerza de trabajo que para relaciones de intercambio y acumulación”. (Fals, 1982, p.67).

Luego de la conquista se impusieron transformaciones en algunas de estas comunidades, ya que los españoles traían consigo otras formas de producción y explotación de la tierra y una nueva organización estatal, a través de la dominación económica y social se generó un repartimiento de la tierra teniendo en cuenta que, el único interés por parte de

los españoles eran los metales preciosos “lo que querían era hacerse ricos, como lo confesó colón cuando pidió a Dios que lo guiase por el mar para hallar oro” (Fals, 1982:91). Lo que generó nuevas formas de explotación de la tierra y trabajo del indio (encomienda), dicha encomienda derivó un poder político y económico.

Esto debido a que los Reyes de España “se declararon dueños de todo lo descubierto como una regalía más a raíz de una ficción religiosa “(Fals, 1982:41) donde se atribuyeron el derecho de disponer del territorio conquistado. En consecuencia, crearon los latifundios como resultado de la explotación agrícola y pecuaria que se impuso por parte de los españoles, beneficiando a las clases dominantes.

Es importante aclarar que, el dominio de las tierras debía hacerse mediante un proceso “*tierra vaca*” en el cual los colonos debían demostrar que no habían sacado a ningún indígena de las tierras de las cuales querían apropiarse puesto que, debían demostrar que estas tierras no estaban habitadas es decir, “*vacía o vaca*” como consecuencia a estos procesos se forma nuestro campesinado con sus diversos grupos (clases explotadas).

Para concluir los conquistadores consigo trajeron la explotación del indio como fuerza de trabajo para suplir los intereses de las clases dominantes, como lo menciona Fals (1982), “lo que más interesaba a los invasores era asegurar el trabajo del indio como creador de riqueza (...) por medio de la cual se distribuían entre los españoles los indios de un sitio para que trabajaran en la siembra y otras tareas” (p.69) y explotación de la tierra para enriquecimiento de la corona.

Como ya se había mencionado anteriormente, la comunidad campesina estaba dividida por dos formas de producción, tributaria y comunitaria, después de la conquista de los españoles éstas empezaron a tomar cursos diferentes en las cuales se desprendieron tres grupos, el indígena, negro y blanco, de los cuales se derivan las organizaciones libres o dispersas, resguardos, concentrados, esclavos provenientes del África, palenques, grupo de labradores, pobres provenientes de la misma España, mestizos desplazados.

Debido a esto se realiza la distinción de las diferentes ruralidades, considerando estas tres categorías para “formar el campesino colombiano como lo conocemos hoy: el campesino pobre y explotado que debe trabajar la tierra de otros y que apenas puede disponer de pequeñas porciones dejadas de lado por el latifundio o que ha desplazado en áreas marginales” (Fals, 1982, p.66).

No obstante, después del acontecimiento de desapropiación de tierras y colonización de los españoles surge una nueva forma de apropiación de las tierras por parte de las clases dominantes, denominada aparcería la cual, pretende realizar un proceso arrendatario de los terrenos y de ciertos insumos como utensilios, semillas, máquinas, entre otros para asegurar la productividad de las tierras. Lo que genera una transformación en las comunidades indígenas después de la llegada de los españoles ya que, antes de dicho acontecimiento la población tenía una estructura socio-económica basada en el trueque, no existía la propiedad privada.

Hoy en día la globalización y la modernización han generado que el campesino autárquico (economía autosuficiente) se desprenda un poco de este estilo de vida a causa de estas nuevas organizaciones socio-económicas externas, además de una disminución en los contextos rurales debido a la industrialización en el sector rural “ la disminución de la población activa agrícola, a raíz del descenso de las necesidades de mano de obra agraria motivada por la gradual mecanización de los cultivos junto con la mejora de las expectativas de empleo de las ciudades como consecuencia de la industrialización”(Entrena, 1998, p. 24)

Característica del territorio campesino

Teniendo en cuenta el recorrido histórico realizado en el proceso de conquista y colonización se plantea una organización del espacio rural, por una parte, se encontraban los concentrados (cabecera municipal) y por otra los dispersos (veredas aledañas). Las veredas como el resultado del fracaso a las reducciones en donde los campesinos indios insistían en “permanecer dispersos en viviendas dentro de sus labranzas donde se

conservaron las bases fundamentales de su cultura y sus formas de producción” (Fals, 1982, p.75) que es a lo que denomina el DANE como una zona dispersa.

Por otra parte, el resguardo surge como resultado del intento de desplazar a los indígenas y tomar sus tierras fértiles productivas, lo que generó una dispersión de los indios que resultaba contraproducente para los españoles, fue entonces donde decidieron establecer los resguardos con el fin de “fijar la población indígena para racionalizar y controlar la fuerza de trabajo y preservarla de su extinción y reglamentar y disponer sobre la tierra que quedaba libre (vaca) como realenga para futuras ventas o adjudicaciones” (Fals, 1982:68).

Luchas y resistencias del campesino.

Durante todo el proceso de colonización existieron grupos indígenas que no se amueblaron pasivamente a la población española, como lo es el caso de los indios libres (Pijaos y Paeces). También, hubo grandes extensiones de territorios en los cuales los invasores blancos no lograron entrar hasta 300 años después del descubrimiento de América.

Del mismo modo, el proceso de reducciones fue un fracaso puesto que, hubo una constante insistencia de los campesinos indios en permanecer dispersos en viviendas dentro de sus labranzas “una resistencia notable fue la que ofrecieron los chibchas de Cundinamarca y Boyacá al oponerse, durante doscientos años, a la política española establecida en 1548 de concentrarlos de reducciones, que, si se hubieran permitido en toda su amplitud, habrían eliminado la identidad indígena” (ibídem, p.68).

Hoy en día el campesino sigue teniendo esa capacidad de lucha y resistencia por el reconocimiento por parte del estado y la sociedad, derecho que se le ha venido negando como una identidad de ciudadano, donde éste, no sea visto solo como una población socio-económica de producción, sino como un sujeto socio-cultural y político que posee saberes y prácticas culturales que lo identifican como campesino “la demanda central de los campesinos a la sociedad y al Estado es, ante todo, que le reconozcan su condición de

ciudadanos; de ciudadanos con acceso pleno a todos sus derechos (...). Por su parte el campesino, lucha día a día por integrarse a una sociedad que no lo reconoce”. (Salgado, et al, 2010:3).

De igual modo, reclaman que el territorio rural y por ende sus habitantes campesinos, no sean considerados como el resto, haciendo referencia a lo que no se considera urbano. Es decir, así como desde lo urbano se le da una distinción de su población y número de habitantes para suplir sus necesidades como lo es la educación, la salud, la economía, etc., también desde el contexto rural se haga esta distinción, con el fin de tener acceso a estos beneficios y el reconocimiento del campesino como sujeto cultural y político.

3.2.2 Educación rural

“Se entiende por educación rural aquella que se ofrece en los planteles rurales; siendo éstos los que se sitúan por fuera de las cabeceras municipales, es decir en las veredas y corregimientos”. (Zamora, 2010, p. 8)

Partiendo de esta premisa es importante entender la educación rural no solo desde sus características generales sino desde el recorrido político, social, económico y cultural que ha tenido, por consiguiente, esta categoría se desarrolla en primer lugar, desde la política educativa que rige a nivel nacional y el surgimiento de la educación rural, en segundo lugar, se aborda desde la caracterización de la educación rural y por último el papel del docente en este contexto.

3.2.2.1 Política educativa y surgimiento de la educación rural

A partir de la Reforma Agraria (RA) de 1953 se evidencian varios factores, los cuales, generan pobreza y desigualdad para la zona rural, entre ellos se encuentra la educación, ya que, al ser tan limitada en esta zona, no existe una cobertura suficiente que logre resolver esta problemática, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) “la distribución sesgada del ingreso como la pobreza en el campo tienen origen en el legado de los derechos

de propiedad excesivos, ineficientes y conflictivos, en la escasa tributación local y en la limitada cobertura de la educación y de otros servicios sociales que logran igualar las oportunidades de la población rural con las de la población urbana” (p. 27).

Por consiguiente, el estado colombiano incorpora la educación y desarrollo rural en las políticas de reforma agraria, esto con la pretensión de mejorar el progreso y desarrollo del habitante del campo. A partir de ello surge el servicio de extensión, cuyo objetivo es el mejoramiento de vida de los pobladores rurales, mediante colegios de agricultura, considerando que dichos colegios proveen las condiciones necesarias que promoverán efectivamente la entidad territorial y la transformación del ser humano.

Es importante aclarar que las políticas educativas son incorporadas a la RA, y no como tal a una política nacional, solo hasta 1991 con la constitución política de Colombia se habla de cobertura, acceso y permanencia “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...) corresponde al estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Const., 1991, art. 63). Partiendo de esto existen grandes contradicciones en las políticas educativas que afectan sobre todo a la población rural; por una parte desde la constitución, el estado debe garantizar el acceso y permanencia al sistema educativo (escuelas y universidades), por otro lado la ley 115 establece la obligatoriedad hasta la educación básica, es decir hasta grado once, lo cual limita la formación de los sujetos de escasos recursos que no tienen la posibilidad de acceder a una educación superior, esto sin contar con que en algunos sectores rurales solo se llega a acceder a la educación básica primaria.

Por otra parte desde la constitución, se caracteriza al país como multiétnico “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación” (Const., 1991, art. 7) no obstante, las políticas educativas desconocen esta diversidad ya que, no se establece una educación contextual, impidiendo la identificación de sectores diferenciados y otorgando un valor homogéneo a la educación. Específicamente desde la educación rural estas condiciones han generado una enseñanza inadecuada para este sector “si bien la ley general

de educación hace obligatoria la educación básica para todos, el estado ha desarrollado proyectos en esa dirección, frente a los grandes desafíos de problemas educativos, estas acciones se han quedado cortas tanto a nivel de cobertura como de calidad con pertinencia” (Ignacio A, 2015, p.137)

En cuanto a la cobertura se han venido haciendo seguimientos por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura- FAO, al Proyecto Educación para la población Rural, donde se ha evidenciado que la educación en estas zonas ha permitido que la población se haya alfabetizado, avances importantes en cuanto a cobertura y gestión, siempre teniendo como ideal o meta llegar a un sistema educativo rural que sea lo más cercano posible al sistema educativo propuesto para lo urbano. De aquí surgen dos premisas contradictorias frente a lo que plantea y evidencia la FAO para la educación rural. La primera tiene que ver en cuanto a la alfabetización y cobertura ya que, en relación con los efectos del conflicto sobre la educación el informe Nacional de Desarrollo Humano del 2002 señala que

(...) son muchos los niños y jóvenes que no van a la escuela porque fue destruida, porque están dedicados a la guerra, porque el maestro murió o huyó, porque ellos y sus padres fueron desplazados, porque ya no pueden costearse los estudios o porque el presupuesto del sector educativo se desvió hacia el gasto militar. (Perfetti, 2003, p. 10).

El informe muestra además que la deserción escolar de jóvenes entre 12 y 17 años es mayor en regiones en conflicto, lo que genera que se presenten condiciones en las cuales sea muy difícil generar alfabetización y cobertura en zonas rurales; se ha evidenciado que, en muchos sectores rurales no existe como tal una infraestructura donde los estudiantes puedan acceder a una educación con sentido social, también se evidencia que uno de cada cuatro maestros escoge el sector rural para desempeñarse laboralmente lo que hace más difícil garantizar la educación en todos los sectores rurales.

Ahora bien, se aborda el ideal que debe alcanzar la educación rural, además de la brecha que debe ser superada en cuanto a lo urbano- rural, si de lo que se trata es de generar una educación de calidad, entendida por el MEN (2009) como “Una educación de calidad

supone que todas las personas pueden adquirir y ampliar competencias que les faciliten convivir pacífica y productivamente, indistintamente de su condición social, económica o cultural” (p,19) de ahí que, se hace necesario tener en cuenta las particularidades y especificidad de este contexto (teniendo en cuenta que no se habla de una ruralidad, sino de ruralidades), su sistema socio- económico, cultural y social además del territorio (ubicación geográfica) y dinámicas que allí se generan, lo cual le dan una connotación diferente a la zona rural..

De igual modo, se realizan pruebas estandarizadas (pruebas saber) para comprobar la calidad de educación que brindan las instituciones por lo cual, se hace una comparación entre las escuelas rurales y urbanas, sin ninguna distinción en cuanto a su contexto, condiciones y necesidades “el principal indicador para referenciar la calidad sigue siendo los resultados de las pruebas saber, mediante los cuales los niños, niñas y jóvenes rurales compiten con los estudiantes urbanos que aprenden bajo mejores condiciones escolares”. (Ramírez, 2015, p, 26).

3.2.2.2 Caracterización y particularidades de la educación rural

Como bien ya se ha mencionado, en el sector rural existen diversas formas de habitarlo y vivir por lo que, a la educación rural se le atribuyen características desde las formas de vida que el campesino ha construido en su territorio ya que, no podemos afirmar que todo lo que esté por fuera de la cabecera municipal sea una educación para la ruralidad, puesto que, existen colegios e instituciones campestres donde su población provienen de lo urbano, a diferencia de las escuelas rurales que también están ubicadas fuera de la cabecera municipal y su población es campesina.

Ahora bien, en el país se han desarrollado experiencias educativas orientadas al sector rural, allí se configuran las particularidades de las escuelas rurales. Como lo son las modalidades de escuela unitaria, escuela nueva, post-primaria, entre otros:

1. Escuela unitaria: En Colombia en la década de los 60 se apoya la escuela unitaria con una propuesta de la UNESCO para la educación rural “en el marco de

programas de apoyo, América latina, como alternativa viable para prestar el servicio de la educación primaria en zonas rurales” (Ramírez, A 2015, p.135). Esta se caracteriza por tener, los seis grados de transición a quinto, a cargo de un mismo docente, esto como respuesta a la poca población que asiste o podía asistir a la escuela.

2. Escuela nueva: Nace el programa en la década de los 70, “*hacia la escuela nueva*”, esta se caracteriza por una “enseñanza individualizada, pedagogía activa, utilización de guías didácticas, promoción flexible, gobierno escolar y participación de la comunidad”. (Ramírez, 2015, p.156).
3. Postprimaria rural: surge en Colombia en los años 90, la cual busca garantizar la educación básica completa hasta noveno grado, en la que se pretendía articular la educación básica primaria, con la básica secundaria, organizar el currículo en relación a los saberes fundamentales y articularlo a los proyectos pedagógicos, además de una vinculación de la escuela con el sector productivo y la comunidad mediante los proyectos pedagógicos.

En cuanto a las modalidades de la educación rural, se puede decir que están encaminadas a resolver un problema de cobertura, que responda a las exigencias y dinámicas del contexto.

3.2.2.3 El maestro en la educación rural

A principios del siglo XXI existe una visión monolítica que establece unas estructuras fijas de funcionamiento para Colombia, lo que impidió una formación para la cultura pedagógica.

Por consiguiente, no existía una formación de maestros para los sectores rurales, no se le preparaba para la pertinencia, la diversidad y complejidad del sector, lo que generaba que se diera un deserción por parte de éstos, o que en algunos casos no vieran viable este sector para laborar, “ esto significó que ellos, a pesar de sus esfuerzos no lograran procesos educativos diferenciados y significativos para proyectar una educación consecuente con las expectativas que se generan dentro y fuera del sector” (Ramírez, 2015, p. 33). Si bien

algunos maestros titulados al enfrentarse a estas dificultades les resulta difícil mediar una educación pertinente para el contexto rural, aún más aquellos que ejercen la docencia sin preparación, lo que resulta frecuente en los sectores rurales.

Por consiguiente, se hace necesario que, para ampliar la cobertura de maestros en sectores rurales, desde la academia y proyectos educativos por parte del estado, se incentive y prepare a los maestros para las particularidades de éstas zonas, “insistir en la revisión de los discursos y prácticas pedagógicas de las instituciones formadoras de docentes en función de la diversidad étnica, cultural y económica de los usuarios de la escuela” (Ramírez, A 2015, p.36)

Por último, se puede intuir que, la educación rural es aquella que está constituida por una comunidad campesina, que en algunos sectores se caracteriza por brindar una enseñanza fragmentada, homogénea y descontextualizada que impide la integración conceptual con sucesos reales de su cotidianidad, lo cual también se debe en gran parte, a sus dinámicas que se generan bajo concepciones educativas tradicionales y concepciones que intentan disminuir la brecha urbano-rural que se ha generado. Esto sin contar con el retraimiento de la educación frente a los procesos de desarrollo local y regional:

Una escuela rural en la cual no se puede hablar de conflicto ni de política, una escuela donde el profesor tiene el lenguaje adecuado, donde se trata a todos los niños y niñas por igual (...). Así es el modelo de la educación rural tradicional, donde la vida diaria y real del campesinado, los indígenas y demás moradores desaparecen totalmente cuando se asiste a la escuela. Es una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo (Arias, 2015, p. 65)

3.3 Saberes

En la actualidad y a partir de todos los logros que “ha tenido la ciencia” se tiende a entender, el conocimiento y el saber cómo sinónimos en algunos casos, en otros, se suele reducir el saber a un conocimiento, “luego de los logros de la ciencia clásica, la racionalidad científica gana terreno frente a otros tipos de saberes convirtiéndose,

aparentemente, en el único saber válido” (Manrique H, 2008, p.93). Esto nos lleva a ampliar y diferenciar las concepciones de saber y conocimiento.

Como bien ya se había mencionado la ciencia ha adquirido un poder sobre otros saberes diferentes al conocimiento científico, desde allí, se pretende reducirlos o eliminarlos por completo; consideran que, si el saber proviene de lo empírico y lo subjetivo resulta difícil que éstos sean estudiados, evaluados y verificados por lo tanto, no pueden ser considerados como válidos “el saber se ha caracterizado como un saber científico, y se ha tendido a eliminar, principalmente desde la lógica del empirismo lógico, otra clase de saberes que no cumplen con cuatro criterios” (Manrique, 2008, p 93).

El autor en su documento saber y conocimiento: Una aproximación plural nos plantea los cuatro criterios propios del saber, que la ciencia ha querido refutar, para así reducirlo o articularlo al conocimiento, (criterios para que se vuelvan conocimiento) entre ellos la transmisión, la cual debe estar articulada a la razón “de esta manera la enseñanza y el aprendizaje se conciben como asuntos netamente racionales”(Manrique, 2008, p 94), la experiencia o el aprendizaje mediante una actividad práctica, está en oposición al aprendizaje mediante la teoría, “la enseñanza y el aprendizaje se producen sólo a partir de un saber proposicional”(Manrique, 2008, p 94), la adquisición de un saber de manera inconsciente, a lo que la ciencia responde que “ el saber es únicamente consciente al igual que su transmisión”(Manrique, 2008, p 94) y por último el saber como fuente de enseñanza y aprendizaje, aquí se considera el conocimiento como verdadero “ lo demás es opinión, un saber no articulado mediante razones que puede ser falso o verdadero, un tipo de saber considerado como el menor rango que el conocimiento”(Manrique, 2008, p 94)

Si bien es cierto que, el conocimiento es importante para la vida humana, no podemos considerarlo como el único válido ya que, para conocer se hace necesario tener información y una experiencia directa sobre algo, además de tener conciencia sobre lo que se quiere conocer, por el contrario el saber se da mediante la transmisión y la experiencia, no se suele ser consciente de ello. Se puede decir que, para conocer se hace necesario saber y no al contrario, “conocer implica saber algo acerca de (...) pero, sa-ber no implica conocer,

pues el saber no requiere de una experiencia directa como el conocer” (Sarmiento, 2011, p. 88). Por lo cual, no podemos reducir el saber ni eliminarlo, este hace parte de la subjetividad del sujeto, y la construcción de la misma a partir de la transmisión de valores, ideologías y la adquisición de habilidades que se dan durante la experiencia y la práctica, es desde allí que se construye un saber, un saber que es fundamental para generar conocimientos.

3.3.1 Saberes campesinos

En el proceso de modernización y globalización se genera una internalización económica, flujo de información, mecanización, inmediatez e industrialización, para lo cual se fija la mirada especialmente en el contexto rural, puesto que el ritmo de vida de esta población no es acorde a las dinámicas de este fenómeno. Por lo tanto, se han venido modificando las formas de pensar y de vivir del campesinado en la cual se impone una forma de vida en el campo que responda a los procesos de industrialización y economía mundial con el fin de homogeneizar la cultura campesina:

Las profundas transformaciones de la organización del trabajo agrícola derivadas de la mecanización, han conllevado una considerable modificación de la estructura social de las comunidades rurales, que pueden ser concebidas como microcosmos en los que se refleja y pueden ser analizados con mayor facilidad los cambios sociales experimentados a nivel global por la sociedad y, en particular, por ámbito agrario” (Entrena, 1998, p.25).

En consecuencia de ello, no hay posibilidad de hacer una identificación de sectores diferenciados ya sea desde el mismo sector rural, o con el sector urbano. De igual modo a partir de este proceso se genera una hegemonía de la cultura, la sociedad y la civilización donde prevalece la innovación científica y los avances tecnológicos; se reconoce el conocimiento científico como el único válido en el mundo moderno (mono cultura), “despreciando y minusvalorando otras epistemologías “no rigurosas”, conocimientos populares, conocimientos tradicionales, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, conocimientos locales” (Álvaro, 2011, p. 7). De ahí que, surge una anti-epistemología denominada la “*ecología del saber*” (Santos, 2010, p.49)

en la que se hace necesario ver el conocimiento científico como un saber, ya que esta propone que, “no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto”, lo que permite el diálogo con otros saberes. En otras palabras, la ecología de los saberes surge como una forma de superar la Mono cultura y lograr el “reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos” (Álvaro, 2011, p.8)

Dentro de esta diversidad de saberes, se nombra el saber campesino, ya que éste al igual que los otros surgen durante las experiencias de la vida cotidiana y hace parte de una cultura, “la cultura campesina”, (Arias, 2014), por consiguiente, se comprende el saber campesino como:

Las prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana. (p.90).

Dado que este saber se produce y reproduce a partir de los procesos de socialización y prácticas cotidianas, permite al sujeto la construcción y conservación de una identidad campesina, entendida como el conjunto de rasgos y cualidades adquiridas socialmente que hacen distinguir quién y qué es un campesino. Además, Escobar (2014) menciona que los saberes campesinos están asociados a un lugar, se deben abordar desde varios puntos de vista ya que estos no pueden ser vistos desde valores homogéneos, sino por el contrario vistos desde las particularidades propias del contexto.

Los saberes campesinos en la mayoría de veces son reconocidos en la sociedad como aquellos que permiten desempeñarse en actividades de producción de alimentos, es decir una forma de subsistencia, por lo que se conciben éstos saberes bajo una lógica industrializada en la que se tecnifica la producción agrícola:

La colonialidad del saber organiza los marcos epistemológicos, académicos y disciplinares, caracterizando como fundamentalistas y racistas tanto las lógicas desarrolladas por comunidades ancestrales, afrodescendientes u otros grupos minoritarios. Construir críticamente la interculturalidad requiere transgredir y

desmontar la matriz colonial presente en el capitalismo y crear nuevas condiciones de poder, saber, ser y vivir” (Leite, et al, 2015, p, 19.). Traducción de las autoras.

Ahora bien, desde la educación rural se tiene el mismo matiz general del modelo educativo nacional para lo cual, existe un valor homogéneo de la educación, esta responde a las dinámicas que surgen a partir del fenómeno de la globalización, convirtiéndola en el vehículo para unificar la cultura rural, se impone un pensamiento científico racional sobre el saber, las creencias y costumbres campesinas. En otras palabras, el sistema educativo olvida que el saber campesino es una fuente de educación contextual, lo que genera que se produzca una pérdida de identidad y reconocimiento por el entorno rural y los campesinos, por consiguiente, deslegitima la realidad campesina y su cosmovisión.

3.3.2 Saber ambiental

Para comprender la concepción del saber ambiental, se hace necesario aclarar, que el saber en sí mismo, resulta un proceso complejo, en el cual se involucra el pensamiento y lo que rodea al ser humano en general, requiere una mirada crítica, rigurosa, que permita la construcción de sentido. “el saber ambiental emerge de una reflexión sobre la construcción social del mundo actual, saber sobre un ambiente, que no es la realidad visible de la polución” (Leff, 1998, p.4). Por ello el saber ambiental surge como necesidad, de una mirada que permita reconocer aquellas particularidades que están implícitas en el contexto.

Dicho saber es movilizado por la voluntad del sujeto, por su deseo y por el querer vincular, los conocimientos, con los saberes, por medio de un diálogo, que le permita, realizar intercambios interdisciplinarios. Para ello, se hace necesario que dicho saber sea constituido en un ambiente que propicie procesos políticos, culturales y sociales “el saber ambiental se va construyendo en un diálogo de saberes y un intercambio interdisciplinario de conocimientos; va constituyendo un campo epistémico que problematiza los paradigmas establecidos, para construir una nueva racionalidad social”. (Leff, 1998, p. 12).

Por lo tanto, el saber ambiental busca confrontar y problematizar las disciplinas con la realidad, para así poner en discusión aquellos conocimientos y paradigmas dominantes en

la sociedad, (conocimiento científico), generando niveles altos de abstracción conceptual, que a su vez, involucran el saber pedagógico, práctico y cotidiano. Lo que permite la principal función del saber ambiental; la recuperación del sentido “el saber ambiental problematiza el conocimiento fraccionado en disciplinas y la administración sectorial del desarrollo, con el fin de ir en pro de una re-articulación de las relaciones sociedad-naturaleza”. (Leff, 1998, p. 10).

Mediante la generación de sentido, el saber ambiental pone en discusión los comportamientos del ser humano en el medio que lo rodea, haciendo énfasis en aquellos que se han venido generando a partir de la sociedad post-industrial procurando que el sujeto pueda movilizarse de aquellos discursos dominantes del conocimiento los cuales, han impedido una mirada frente el ambiente más analítica y crítica, que le permita al ser humano ver más allá de lo entendido por ambiente como espacio físico, “ el saber ambiental cuestiona los comportamientos asociados con las prácticas de consumo derivadas de la sociedad post-industrial y los intereses disciplinarios que obstaculizan la producción de estudios integrados del proceso de desarrollo”. (Leff, 1998, p. 86).

En tal sentido, el saber ambiental al permitir un diálogo de saberes que posibilita la reivindicación y re-significación de los saberes campesinos en la medida en que deshace aquellas concepciones que se le han otorgado a éstos.

CAPITULO 4. HALLAZGOS

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en la investigación, organizados de acuerdo con cada uno de los cuatro objetivos específicos del estudio, en una primera parte se desarrolla el análisis de las políticas educativas a nivel nacional, regional y local. En una segunda parte se identificaron los saberes campesinos que reconocen poseer los estudiantes de las escuelas rurales Altania y Galdámez. En una tercera parte se presentan la forma como los adultos cuidadores (padres de familia y maestros) consideran que están siendo tenidos en cuenta dichos saberes en la propuesta educativa de las escuelas rurales, y en la cuarta parte se verifican y validan los aportes de los adultos cuidadores por los estudiantes, para así lograr consolidar un propuesta que permita la contextualización de los saberes.

4.1 Como refiere la política educativa al saber campesino

Este apartado se presentará en el siguiente orden; en una primera parte se desarrolla la interpretación de las políticas macro, en torno a cómo estas se refieren al saber campesino, de las cuales emergen categorías recurrentes como, calidad, pertinencia de la educación, flexibilidad, capital cultural y capital humano. De igual modo en una segunda parte se hace la interpretación de las políticas meso, en las cuales emergen categorías recurrentes como: reconocimiento, contexto, capital humano y aprendizaje significativo. En una tercera parte se realiza las conclusiones entorno a como los documentos de política educativa refieren acerca del saber campesino. Por último, se presenta una propuesta que tiene como finalidad socializar con las personas que participan en la investigación acción los resultados de la interpretación del análisis de contenido.

Se realizó un diagnóstico que permitió hacer una descripción e interpretación sobre la política educativa, se implementó la técnica de análisis de contenido, orientada por la siguiente pregunta: ¿cómo se refiere la política acerca de los saberes campesinos? para ello, se recurrió al uso de matrices de análisis que pueden consultarse en los (ver anexo 3), como instrumento de delimitación, descripción e interpretación de la política educativa, para lo cual se hizo necesario organizar las políticas en dos categorías macro y meso que

permitieran un análisis a nivel Nacional y local entendiendo las macro (nacional) como: La Constitución Política de Colombia art.64, Ley General de Educación Ley 115 cap.4, art.64, Plan especial de educación rural (Manifiesto 2015). Cabe aclarar que este documento no es un documento técnico de política sino un documento político que pretende orientar la formulación de la política de educación rural en el país, Ministerio de Educación Nacional manual para la formulación y ejecución de educación rural 2015.

De modo semejante para las Políticas meso (local) se analizaron los documentos correspondientes al, Plan Decenal de Educación en Cundinamarca 2013-2022 1ª parte (articulación temática entre los ejes de plan decenal 2003-2012 y los planes sectoriales de los gobiernos cundinamarqueses), 2ª parte (la educación- lo plural de las instituciones educativas) Plan de Desarrollo del Municipio de Subachoque Cundinamarca para el periodo 2016-2019, objetivo estratégico 1-OE (eje estratégico Subachoque productivo-programa mejorando el agro) y Proyecto Educativo Institucional Ricardo González de Subachoque. (PEI), modelo pedagógico y plan de estudio. Antes de dar paso a los resultados del análisis con el cual se da cuenta del primer objetivo específico, es importante aclarar que la micro política no se examinó a partir de la observación de la actuación del maestro, por considerar esta técnica un tanto intrusiva respecto del trabajo del actor y además por su escaso valor a la hora de abordar la pregunta de investigación. Sin embargo, la indagación se realizó a través de la escucha a la voz de las maestras y también de los niños y niñas.

4.1.1 Análisis macro política nacional

Desde la constitución política de Colombia la educación se presenta como un derecho de la persona y un servicio público. Es decir que, al ser un derecho se garantiza por la ley el acceso a la educación de la población Colombiana. Ahora bien al presentar la educación como un servicio público ésta es delegada a entidades públicas o privadas como un bien, lo cual no deja claro las garantías de la persona para su acceso y permanencia, en tal sentido, la promoción de la educación para los sectores rurales se establece como un servicio público. Al hacer uso del término promoción, el Estado puede o no, asegurar la calidad de

vida de los campesinos mediante el acceso al servicio de la educación, salud, vivienda, asistencia técnica y empresarial, entre otros servicios.

Por otra parte, se establece que la educación tiene una función social, cuya finalidad es acceder al conocimiento, a la ciencia y la técnica además de acceder a los demás bienes y valores de la cultura, es menester aclarar que, acceder a dichos valores culturales implica una relación con ideas, costumbres, hábitos, creencias de una población específica es decir que, la educación no se aísla, ni se separa de la cultura y de los sujetos que la producen y reproducen.

Así mismo, desde la Ley General de Educación el sentido de la educación campesina está orientado al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las comunidades rurales a través del trabajo y producción de alimentos, para lo cual se definen los contenidos para el fomento de la formación técnica en, “actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales (Ley 115,1994). Con estos contenidos se busca la adquisición de habilidades para la producción agroindustriales que permita incrementar la producción de alimentos en el país y mejorar las condiciones humanas, es decir que para que los campesinos tengan óptimas condiciones de vida deben contribuir a los procesos agroindustriales, mejorando así dicha condición.

En otro aspecto, desde el manifiesto 2015 se propone al Ministerio realizar un ajuste a los Derechos Básicos de Aprendizaje y las mallas curriculares. Allí no se hace claridad de la finalidad de dichos ajustes, sin embargo se propone el medio por el cual se realizarán éstos, como lo son “contextualización de las evidencias de aprendizaje, los ejemplos, y las rutas didácticas”, de igual modo se establecen los recursos metodológicos tales como, la creación de guías y orientaciones pedagógicas dirigidas a los maestros, es decir que, la metodología y los recursos nombrados anteriormente deben dar respuesta para usar los referentes curriculares de forma pertinente al contexto, sin hacer claridad de lo que se entiende por referente curricular, además de reducirlos a los DBA y a las mallas curriculares es decir que, no es claro a que deben dar respuesta dichos ajustes. A su vez, presentan las orientaciones pedagógicas como una propuesta de contenidos curriculares

donde no se nombran cuáles serían dichos contenidos, aun así, su finalidad es dar respuesta a los referentes curriculares.

Ahora bien, el sentido de la educación rural en Colombia visto desde el manual para la formulación y ejecución tiene la función de proveer a los jóvenes de habilidades intelectuales que les facilite acceder al capital cultural, desde el documento refiere a las habilidades como instrumentos, donde la finalidad de la educación rural es que los jóvenes accedan al capital cultural de la humanidad por medio de ésta.

Desde el documento se entiende que el capital cultural está conformado por los saberes que son reducidos solo a las ciencias duras, contemplados como los únicos que se les confiere un valor universal. Como capital cultural de la humanidad se confiere todos aquellos saberes que han contribuido al desarrollo de la sociedad en términos de la ciencia, la tecnología, la matemática e idiomas, por lo tanto en los contenidos curriculares los saberes propios de las comunidades campesinas no hacen parte del capital cultural de la humanidad

Por último, el sentido de la educación rural para nuestro país está concebido como una función social de gran importancia en la medida que, con la educación se posibilita el acceso de los jóvenes de los sectores rurales al capital cultural de la humanidad visto éste, desde una mirada tecnicista del saber que permite el mejoramiento de la producción de alimento, dando prioridad a las actividades agrícolas dentro de la visión que se tiene de la educación campesina.

Por consiguiente, si bien se hace necesario el reconocimiento de las actividades agrícolas, éstas no se “aislan, ni se separan de la cultura” como lo menciona la Constitución Política de Colombia de 1991, por el contrario tanto la cultura campesina (conformada por ideas, costumbres, hábitos, saberes y creencias de una población específica). Como la actividad agrícola, hacen parte de la educación, puesto que existen unos sujetos inmersos en ella quienes son los que las producen y reproducen.

4.1.2 Análisis meso política

Desde el Plan Decenal de Educación en Cundinamarca 2013-2022 el sentido de la educación es visto como aquel que promueve y reconoce la diversidad cultural a través de la autonomía de las instituciones, para lo cual se evidencia la necesidad de que la educación sea valorada socialmente en condiciones de justicia, dichas condiciones no se hacen explícitas, aun así se establece la autonomía de la instituciones como el medio por el cual se quiere lograr el reconocimiento. Por tal motivo desde las instituciones se hace necesario que se reconozca y promueva la diversidad cultural, lo que le otorga el valor social a la educación.

Por otra parte el documento hace énfasis en los procesos pedagógicos, éstos desarrollan competencias para la vida desde procesos escolarizados y no escolarizados, para lo cual se hace necesario la re-contextualización de los saberes en ciencia y tecnología, que permita generar un aprendizaje significativo en contexto para los estudiantes, con el fin de rescatar esa diversidad cultural que se encuentra en el departamento de Cundinamarca.

En tal sentido, la educación en Cundinamarca se encuentra caracterizada por ser aquella soportada en la construcción social de saberes a partir de un ethos, además la educación es un hecho que debe ser producido socialmente en el contexto y los sujetos que se encuentran en ese hecho educativo son los encargados de significar y representar la realidad en el reconocimiento de la diversidad cultural, que es producida por los grupos sociales del departamento.

La producción de la diversidad cultural también involucra a la escuela, para ello se parte del reconocimiento de los sujetos como actores sociales, como lo son, los líderes políticos sociales, padres de familia y todos aquellos involucrados con el sistema educativo colombiano en el plano institucional. Por tal motivo, se hace necesario el reconocimiento de los sujetos dentro de lo plural en las instituciones y no solo por fuera del sistema escolar.

Ahora bien, desde el plan de desarrollo de Subachoque 2016-2019 se evidencia que, la mayor actividad económica del municipio es la agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca por consiguiente a ello, el plan de desarrollo le apuesta a incrementar la competitividad a la producción agro y a capacitación de educación financiera en agro, dentro de estas proyecciones se espera que haya un mejoramiento tanto en maquinaria como en la producción de capital humano, en consecuencia el documento no considera al campesino que allí habita como un sujeto socio-cultural y político, sino como aquel que origina los productos que le generan mayor economía al municipio. Durante este documento no se hace mención al campesino, ni formas de mejorar su calidad de vida; teniendo en cuenta que, la mayor cantidad de población que habita en Subachoque es de la zona rural, que refiere al 62,45% de los cuales el 0.16% es población étnica (indígena y afrocolombiana), no todos son dueños de una vivienda, por lo general la mayoría de ellos viven las fincas donde trabajan y se realizan actividades agropecuarias, y algunos son cuidadores de las fincas de paso, lo que genera procesos migratorios constantes.

Por otra parte, desde la cultura se espera fortalecer la apropiación social del patrimonio cultural, es decir fortalecer el sentido de identidad como una comunidad propia (herencia cultural) para lo cual, se espera que haya un trabajo conjunto con la educación, el problema incide en que, en el programa de mejoramiento educativo se evidencia una alta preocupación porque los estudiantes adquieran capacidades en nuevas tecnologías de la información y la adquisición de inglés como segunda lengua, además de un fortalecimiento en la pruebas saber 11 en matemáticas y lectura crítica, y no como tal al fortalecimiento del patrimonio cultural, teniendo en cuenta que, la población al que va dirigido el plan educativo existe una gran cantidad de estudiantes campesinos, este no le permite reconocer su identidad y cultura campesina, por el contrario favorece la producción de capital humano, por lo cual no habría forma de conservar esa herencia cultural que identifica a la comunidad del municipio.

Ahora bien, en el proyecto educativo de la institución de Subachoque se adopta un modelo pedagógico basado en la construcción de conocimiento desde los saberes previos de

los estudiantes. Con estos saberes los estudiantes estarán en la capacidad de participar de una interacción social en la cual él, es un sujeto activo para promover sus procesos.

En este documento refiere a los nuevos significados en relación con los nuevos saberes, estos se construyen en el proceso de interacción social y el sujeto los construye para sí, por lo cual estos saberes son aprendizajes que el sujeto logra a través de la experiencia y su cotidianidades decir que, éste aprende fuera y dentro de la escuela, en tal sentido la producción de esos nuevos saberes también se hace en lo cotidiano. Ahora bien, en el proyecto educativo se hace necesario la verificación, evaluación y ordenación de los nuevos significados para que estos sean considerados, en tanto que, el desempeño de los estudiantes medirá la calidad de los aprendizajes.

A manera de conclusión de este primer objetivo del proyecto, se reconoce que el sentido de la educación rural para nuestro país está concebido como una función social; con la educación se posibilita el acceso de los jóvenes de los sectores rurales al capital cultural de la humanidad. Para poder garantizar que se cumplan dicho acceso los estudiantes, son sometidos a ciertas pruebas estandarizadas las cuales permiten tener un control periódicamente de los avances que cada uno realiza para llegar al objetivo planteado inicialmente.

En consecuencia, se evidenciaron inconsistencias en cuanto al reconocimiento del campesino como sujeto cultural, en donde se han abierto grandes discusiones y debates en relación a este reconocimiento ya que, se sigue considerando la educación del Campesino asociada exclusivamente a una mirada socio- económica y productiva (capital humano).

De igual modo, existe una mirada de educación industrializada en el caso del sector rural, donde la educación, específicamente la escuela cumple el rol de espacio formador de habilidades, de adquisición de técnicas, estrategias y desempeños que les permiten a los estudiantes una actividad agrícola mucho más eficiente y productiva, ya que, esta asegura su acceso al capital cultural de la humanidad y su calidad de vida.

4.2 Los saberes campesinos propios de los niños y las niñas de las escuelas rurales Altania y Galdámez

En el presente apartado, se desarrolla el segundo objetivo de la investigación, el cual refiere a la identificación de los saberes campesinos existentes en los estudiantes en torno al trabajo con la tierra y los animales. Teniendo en cuenta que, el saber campesino se adquiere mediante la relación que se tiene con el territorio, las actividades continuas que realizan en éstas y las relaciones que tiene el sujeto con su comunidad y cultura, se hizo necesario identificar estos saberes desde la particularidad del contexto donde se realiza la investigación. Se establecieron cuatro categorías desde las cuales se visibiliza los saberes campesinos que poseen los estudiantes de las dos escuelas rurales, Altania y Galdámez. Estas son: Tradición oral, actividades de cosecha, actividades de crianza de animales y la relación con el entorno. Lo anterior se establece teniendo en cuenta las actividades agrícolas y pecuarias más importantes que se realizan en el municipio de Subachoque.

4.2.1 Tradición oral

La tradición oral se manifiesta como todas esas expresiones culturales (experiencias, sabiduría, tradición y cultura en general), que se transmiten de generación en generación, es un hecho comunicativo sociocultural, como lo plantea el autor Vansina (1968) menciona que

(...) se trata de una voz colectiva, que inconscientemente enuncia la palabra de su comunidad, pero desde su estilo particular, desde su mirada y sus sentidos, enfatiza lo que le interesa e inquieta, nace por la voluntad creativa innata por explicar el entorno, de esta forma se constituyen los grupos, a partir de los valores culturales comunes. (p. 25).

Mediante la transmisión existe una apropiación de ideas, costumbres, valores, etc., que forjan la cultura de una comunidad. Ésta se hace ya sea desde los mitos, cantos, leyendas, entre otros elementos característicos de la tradición oral.

Por consiguiente, las transmisiones que forjan la cultura de los campesinos se encuentran estrechamente vinculadas con las creencias religiosas, esto ha generado que el municipio de Subachoque sea muy tradicionalista en cuanto a las creencias y prácticas religiosas. En tal sentido, los relatos de los estudiantes en relación a la tradición oral dan cuenta de historias de la biblia y ángeles, además de las prácticas religiosas como ir a misa, agradecer a Dios por el terreno y pedir a Dios por los cultivos, que se han vuelto parte de las tradiciones familiares, por lo que la religión hoy en día hace parte de la cultura campesina. Así se evidencia el siguiente relato por unos estudiantes, cuando se pregunta ¿qué coplas, cuentos, leyendas, mitos o poesía saben? (Brayan. Grupo focal, noviembre del 2018):

“un tío me conto que, que...mi mama me leyó en la biblia que, que Jesús murió por unos malos, que querían al diablo”

(Jonatán. Grupo focal, noviembre del 2018):

“A mi papá cuando termina de preparar el terreno y sembrar, le gusta agradecer a Dios”

Ahora bien, las festividades como el día del campesino, ferias y fiestas y los desfiles de tractores que se realizan en el municipio de Subachoque permiten que la comunidad campesina se reconozca y además se genere un sentido de pertenencia y orgullo por ser campesino desde allí, se configuran prácticas tradicionales como decorar los tractores, llevar productos que se han sembrado a las ferias y fiestas, muestras artísticas con cantos, dramatizaciones y bailes autóctonos de los campesinos. A partir de esto los estudiantes consideran tradicionales estas festividades, como lo manifiestan se vuelven actividades culturales que se realizan en el pueblo de ahí que, el reconocimiento de la misma comunidad frente a su territorio y actividades que allí se realizan permite generar una identidad y orgullo por la población campesina durante estas festividades. Así se evidencia el siguiente relato por unos estudiantes, cuando se pregunta ¿Qué tradiciones hay en su familia? (Carolina. Grupo focal, noviembre del 2018), (Jhonatan. Grupo focal, noviembre del 2018):

“eee celebrar el día del campesino”, “Decorar los tractores para ir al desfile de tractores”

Como bien se había mencionado, Subchoque es un pueblo que conserva sus tradiciones, debido a que la mayor parte de su población vive en sectores rurales no se ve influenciado por las dinámicas de los sectores urbanos, por lo general en las actividades del campo el medio de comunicación más cercano es la radio, aun así se evidencia que los estudiantes, es decir la generación más joven si se ve influenciada por los medios de comunicación en general, esto ha producido que la transmisión de cultura no solo se haga mediante los padres de familia. Así se evidencia el siguiente relato por un estudiante. (David. Grupo focal, noviembre del 2018):

“Ellos están aquí estuvieron con las antenas en la tablazo por una bruja que allá esta”

De igual modo las dinámicas patriarcales se encuentran muy presentes en el municipio ya que, la mayoría de los hombres son los encargados de realizar las actividades de siembra, mientras que las mujeres son las encargadas de la crianza de los animales y el cuidado de las huertas orgánicas, la enseñanza de las actividades de agricultura por lo general quedan delegadas a los hombres y la enseñanza del cuidado de las huertas y plantas es delegado a las mujeres, por lo que estas prácticas patriarcales se siguen transmitiendo a las nuevas generaciones.

Como bien se ha venido evidenciando, la tradición oral se ve permeada por las prácticas religiosas, las festividades que se realizan en el pueblo y las prácticas familiares que han prevalecido por lo que, la enseñanza de las actividades del campo se dan durante la práctica y es desde ésta que se generan diálogos de enseñanza y tradición oral.

4.2.2 Trabajo con la tierra

La mayoría de los estudiantes de las dos escuelas han crecido y vivido en sectores rurales, en su cotidianidad le ayudan a sus familiares en diferentes actividades del campo, allí gran parte de los saberes que han adquirido sobre la siembra y la cosecha de alverja, maíz, papa, lechuga, zanahoria, fresa y demás alimentos que se dan en Subchoque han sido transmitidos mediante la práctica, es decir durante la realización de estas actividades.

Debido a las nuevas dinámicas de tecnificación de la mano de obra en el campo que han llegado a Subachoque para mejorar y agilizar la producción de alimentos, las actividades de siembra que eran tradicionales, hoy en día los jóvenes las han ido adaptando a las exigencias agroindustriales. Como resultado los estudiantes manejan otras técnicas de cosecha, diferentes a las de sus padres; utilizan instrumentos más elaborados para facilitar sus actividades.

De igual manera, son capaces de reconocer que tipo de alimentos se dan en el municipio y la técnica de sembrado que se requiere para cada uno de éstos, desde la preparación del terreno, la extracción de los alimentos y la elección de los instrumentos de trabajo. Así se evidencia en el siguiente relato producido por un estudiante, (Duarte, D Grupo focal noviembre de 2018)

“Toca con el palin, parecido a la pala limpiar la tierra, dependiendo del terreno se hace la fumigación, eee con el azadón se marca donde se pone cada palo, se ubican a esta distancia (...) su cuelgan unos hilos para amarrar la planta de arveja y que crezca, hacia arriba”

A su vez, se identifica que no son solo los familiares los que hacen esa transmisión de saber de las actividades del campo, los estudiantes que tienen hermanos menores, llegan a transmitirles estas prácticas ya que cuentan con unas experiencias y saberes que les permiten ser enseñados. (Maria. Propuesta Laboratorio Pedagógico Ambiental de 2019)

“Si como los más grandes sabemos más, podemos ayudar a los chiquitos que conozcan cómo se siembra la papa, que es lo que yo más se, como yo hago con mi hermano”

4.2.3 Crianza de animales

En Subachoque se ha evidenciado un incremento de las fincas de descanso, lo que genera que las actividades de la comunidad campesina se vean afectadas ya que, por lo general en estas fincas no se suele cultivar ni realizar actividades de crianza de animales, por lo cual el campesino ya no se dedica a las actividades propias del campo sino al cuidado de dichas fincas. Aun así, los niños y las niñas reconocen las actividades de crianza que son productivas para su subsistencia, como lo son la producción de lácteos, la

producción de huevos, lombricultura y producción de lana. Así se evidencia en el siguiente relato producido por un estudiante (Alejandra. D Grupo focal noviembre de 2018):

“Tengo una vaca, que es de donde se saca toda la leche, y... con esa leche se hace el arequipe que mamá vende en las ferias”.

Reconocen que cuidado deben tener con los animales para que estos logren una buena producción como lo es, el cuidar de los galpones, la alimentación de las gallinas, el reconocimiento de los huevos de buena calidad, el cuidado del pelaje de los caballos y la técnica para montarlos, en cuanto a las vacas saben cómo ordeñarlas y la alimentación adecuada para que den buena leche.

Si bien es cierto que estas modalidades de ecoturismo han traído consigo nuevas dinámicas en las formas de vida campesina ya que, la crianza de animales se ha limitado en algunas fincas de paso al cuidado de animales domésticos. Aun así, sigue existiendo resistencia a dichas dinámicas ya que el municipio se caracteriza por tener población flotante, es decir que los campesinos suelen emigrar con su familia a otras veredas constantemente para un nuevo trabajo en el que se requiere saber sobre estas prácticas de cuidado y crianza, lo que ha generado una prevalencia de los saberes campesinos en el municipio. Así se evidencia en el siguiente relato producido por un estudiante (Brandon. Grupo focal noviembre de 2018):

“En esta finca solo tenemos perros y gatos, pero cuando mi papá trabajaba en la otra finca, había caballos y vacas”

4.2.4 Relación con mi entorno

Los campesinos a lo largo del tiempo han ido construyendo una relación con la tierra, allí no solo se extraen los alimentos, sino que se genera un vínculo con el territorio, dicho vínculo está influenciado por las tradiciones que porta el sujeto y las relaciones que éste establece con otros. Por ello, los estudiantes reconocen la necesidad del cuidado por el medio ambiente, señalan algunas actividades que se realizan tanto en la escuela como en sus hogares que contribuyen al cuidado del medio, desde allí logran identificar cuáles son

las consecuencias a corto plazo de no cuidar el espacio en el que se encuentran. Así se evidencia en el siguiente relato producido por un estudiante (Angie. D Grupo focal noviembre de 2018):

“Es importante cuidar la tierra, porque mmm es la que nos da de comer a todos”

Además generan un sentido de pertenencia por el territorio, donde son conscientes que de la tierra depende la alimentación de su familia y el trabajo de sus familiares; reconocen que el no preservar la tierra y cuidarla podría perjudicar a su comunidad, en tal sentido la relación que los estudiantes han establecido con el territorio no es solo de producción, con el pasar de los años los más grandes han aprendido a valorar y agradecer lo que les da la tierra, por lo cual han aprendido que no solo se debe extraer los alimentos de ésta, sino que también crean un vínculo que les da sentido de pertenencia, cuidado y respeto por el entorno en el que viven.

4.3 Saber campesino y creación curricular cotidiana

En el presente apartado se desarrolló el tercer objetivo de la investigación, que refiere al modo en cómo los saberes campesinos hacen parte de la creación curricular cotidiana. Para ello se consultó a los padres de familia frente a sus opiniones en torno a la educación escolarizada que reciben los estudiantes y a los docentes de las dos escuelas rurales en relación a su práctica pedagógica y el discurso que han instaurado en ella.

Lo que los padres de familia piensan acerca de los saberes campesinos:

Para empezar, se establecieron tres temáticas, que permitieron un reconocimiento por parte de los cuidadores como sujetos de saber. Entre ellas se encuentran : tradición, forma de vida y subsistencia, cabe aclarar que, estas temáticas fueron establecidas por los padres de familia, al finalizar se presentan algunas estrategias establecidas por parte de los adultos cuidadores para articular los saberes campesinos que han adquirido los estudiantes en los contenidos curriculares.

Tradición:

Se entiende por tradición, los saberes, cosmovisiones y costumbres que se transmiten de generación en generación, lo que configura la cultura de una comunidad; ésta varía según los grupos sociales y la generación del presente, es decir que, al transmitir esa herencia colectiva a una generación del presente, ésta la renueva y la adapta a la sociedad y la cultura, “La idea común que se tiene sobre la tradición es la que etimológicamente hace venir el término del latín “tradere”, del que derivaría tradición, es decir lo que viene transmitido del pasado; por extensión, el conjunto de conocimientos que cada generación entrega a la siguiente.” (Marcos, 2004).

Por consiguiente, los padres de familia que portan un saber campesino pretenden mediante las actividades del campo en las que sus hijos los acompañan transmitirles ese saber. Por lo que, las actividades de agricultura son vistas por los padres de familia como tradiciones. Reconocen que sus saberes son de gran importancia; mantienen una idea de forma de vida, sostenibilidad, dignificación de su habitar en el medio rural; consideran importante que los niños y las niñas aprendan y sobre todo reconozcan la importancia de los saberes campesinos. Su preocupación es, por la pérdida de identidad campesina y sentido de pertenencia ya que, si los jóvenes no despiertan ese amor por el campo sería muy difícil continuar con estas tradiciones, padre de familia (comunicación personal. Lluvia de ideas, 29 de marzo, 2019):

“Hoy en día los jóvenes no tienen el mismo amor por el campo como lo tenemos nosotros...hay que cultivar el sentido de pertenencia de la tierra para que siga la agricultura”

Es entonces cuando la escuela se vuelve un elemento fundamental para evitar esta pérdida, teniendo en cuenta que, los niños y niñas que asisten a la escuela acompañan a sus padres o familiares a realizar actividades de siembra, cultivos y pecuarias, que les permite aprender sobre las actividades del campo a partir de su experiencia directa con el medio. De ahí que, el sentido de la educación rural para los adultos cuidadores es recobrar el valor que tiene el campo en las escuelas por lo que, la escuela rural debería ser el espacio donde los estudiantes aprendan desde las tradiciones a valorar el trabajo con la

tierra y los animales. Padre de familia (comunicación personal. Lluvia de ideas, 29 de marzo, 2019):

“En los niños del campo hay cultivar sentido de pertenencia de la tierra, para que siga la agricultura y si no, no hay alimentos para el futuro”

Los padres consideran que, por medio de la escuela y el saber del maestro podría llegarse a una articulación de las tradiciones del campo; es desde la escuela donde se medía esa tradición de la herencia colectiva de los padres y la nuevas generaciones que son los estudiantes esto permite generar un aprendizaje significativo, donde los niños y las niñas reconozcan el valor y la importancia de los saber campesinos, además de conservar las tradiciones del campo y la cultura campesina.

Formas de vida

La mayoría de los habitantes del municipio de Subachoque han construido una forma de vida, de acuerdo a las actividades económicas que allí se realizan ya que, el mayor ingreso económico del municipio se debe a las actividades de agricultura, pesca, ganadería, silvicultura y caza, que refieren al 33,36% de la actividad económica, según el DANE (2018). Debido a esto, muchos de los padres de las escuelas rurales se relacionan con la tierra mediante un sustento económico, manifiestan que dicha relación es su forma de vida para sostener a su familia es decir que, lo que ellos conocen de la tierra es lo que, les permite hoy desempeñarse laboralmente en el medio rural.

Por otra parte, existen otras miradas frente a la forma de vida desde el ingreso económico ya que, si bien algunos adultos cuidadores dependen de las actividades del campo para vivir, su relación con éste no es solo económica, mediante la realización de estas actividades han ido construyendo un sentido de pertenencia y por ende de identidad y cultura campesina, padre de familia (comunicación personal. Lluvia de ideas, 29 de marzo, 2019):

“Los saberes campesinos son importantes porque eso es lo que somos y de lo que vivimos”

De manera que, se hace necesario también desde las escuelas rurales la construcción de un sentido de pertenencia por el campo en los niños y niñas; como lo manifiestan los padres de familia, la generación de hoy día no tiene ese mismo amor por el campo como lo tenían ellos y sus antepasados, esto con la preocupación que, algún día se pierdan todas esas tradiciones campesinas. Es decir, el futuro de esta tradición depende de los jóvenes y por ende de la escuela, donde los estudiantes hijos de campesinos puedan ver la vida del campo como una forma de vida. Los padres manifiestan la importancia de establecer una relación recíproca con la escuela ya que ellos, portan un saber que podría brindar a la escuela herramientas para articular los saberes del campo, permitiendo que los estudiantes conserven estas tradiciones como una forma de vida, padre de familia (comunicación personal. Lluvia de ideas, 29 de marzo, 2019):

“me parecería importante porque así aprenden de uno y uno de la escuela”

Subsistencia

Los padres de familia reconocen que su forma de vida está directamente relacionada con su subsistencia puesto que, el poseer determinados saberes en relación al trabajo con la tierra y crianza de animales les permite tener una identidad y una posición frente a su contexto y a su territorio, poniendo en práctica aquellos saberes que han adquirido mediante la tradición oral.

Además de esto, reconocen que, a partir de las actividades del campo que realizan no solo se benefician los campesinos sino también el sector urbano por lo que, desde la escuela se debe reconocer la función social que tiene el campesino colombiano. Padre de familia (comunicación personal. Lluvia de ideas, 29 de marzo, 2019):

“Gracias a la agricultura tenemos alimentos los del campo y la ciudad”

Propuestas padres de familia

Los padres de familia son conscientes que existen ideas que desbordan el panorama de posibilidades de vinculación con la escuela, por lo tanto ellos mismos generan un filtro de aquellas que son más cercanas de poder poner en marcha de este modo, proponen que la forma de proceder es la reapropiación del proyecto de Huerta Escolar, es decir recuperar el

espacio que se había asignado a la huerta, con una participación constante de los niños y las niñas en el proceso de su realización. Se pretende establecer un trabajo que involucra el saber de los padres, los maestros y los estudiantes en cada faceta de la huerta escolar. Padre de familia (comunicación personal. Lluvia de ideas, 29 de marzo, 2019):

“Sería una propuesta que podríamos realizar con el compromiso de todos y de la maestra también, que nos brindara el tiempo con los niños”

Se propone empezar por el reconocimiento de la semilla, sus componentes, hasta el día de la siembra, se establecen tiempos de riego donde los estudiantes día de promedio puedan ir a la huerta, a observar el sembrado. Con esta propuesta se espera que, los estudiantes asuman una postura responsable de cuidado frente al espacio que ha sido construido por ellos y para ellos, espacio en el cual se pongan en juego los saberes de los agentes involucrados.

Lo que los maestros piensan acerca de los saberes campesinos

El presente apartado da cuenta de la forma como los maestros refieren el discurso pedagógico respecto de su práctica en las escuelas rurales por lo cual, los datos empíricos se organizaron en tres observables que emergieron del grupo de discusión, estos son: el sentido de la educación rural, contenidos curriculares y práctica pedagógica de los docentes.

Sentido de la educación rural

En primer lugar, respecto al sentido de la educación rural, los maestros consideran que ésta debe responder a las necesidades del contexto rural, ya que permite reafirmar y construir una cultura campesina, para algunos maestros se hace necesaria su articulación a las escuelas rurales puesto que, la escuela le da un valor cultural a ésta, lo que posibilita la permanencia de las nuevas generaciones en el campo es decir, la escuela cumple una función social de vital importancia para el sector rural y para quienes lo habitan puesto que, re-significa las labores del campo. Maestra titular Eliana, C (comunicación personal. Grupo de discusión, 12 de abril del 2019)

“considero que es de vital importancia para atender las necesidades de una comunidad educativa específica que realizan sus actividades en... zonas rurales las cuales requieren de diferentes actividades que les permite mejorar sus condiciones de vida en cuanto a calidad y en cuanto mejor forma de permanencia, e... considero que es de vital importancia implementar en las escuelas para así concientizar a niños y padres de familia sobre su rol dentro de una comunidad productiva, auto-sostenible y dinámica”

Ahora bien, la realidad de la educación rural es otra a lo mencionado anteriormente, se hace evidente que en las escuelas rurales no existe una re-contextualización de los saberes disciplinares; se exige que los estudiantes deben aprender a responder a las pruebas estandarizadas es decir que, se imparte una educación por resultados y los docentes asumen el rol de ejecutores de contenidos, contenidos que de igual forma responde a dichas pruebas.

Como bien lo manifiestan los maestros, aunque en algunas ocasiones se tienen en cuenta los saberes de los estudiantes y lo que sus padres les han enseñado a partir de su trabajo, estos no transversalizan la enseñanza, puesto que, como ya se había mencionado se prepara a los estudiantes para las pruebas de estado e institucionales como lo son, la prueba saber, que se aplica en los grados tercero y quinto, las pruebas supérate, aplicadas a todos los grados de básica primaria y las institucionales, que se aplican periódicamente, como mecanismo de preparación para las pruebas mencionadas anteriormente. Maestro titular Jaime (comunicación personal. Grupo de discusión, 12 de abril del 2019)

“nos estamos preocupando más es por dar resultados, resultados, resultados, resultados, a pruebas escritas, a pruebas, pruebas y la verdad la habilidad del niño para que se desenvuelva en un contexto, en una realidad colombiana la estamos dejando de lado”

Además de esto, la desarticulación que la escuela ha tenido con las particularidades del contexto rural ha influenciado en la pérdida de algunas dinámicas del campo como se evidencia en las veredas cercanas a la cabecera municipal, donde su forma de vida se ha urbanizado más puesto que, las labores del campo se han disminuido. Un ejemplo de ello es que, anteriormente en las escuelas rurales eran obligatorias las huertas escolares allí había

una articulación de los padres de familia y la escuela, lo que permitía que la esencia del campo fuera transmitida a las nuevas generaciones que llegaban a la escuela dando así, un sentido de pertenencia e identidad campesina.

Por consiguiente, se hace necesaria la articulación de los saberes campesinos a la escuela ya que, esto permite recuperar la cultura e identidad campesina en los estudiantes, se debería pensar en una educación que responda a las necesidades del contexto como lo es, la construcción de identidad campesina para recobrar el valor cultural de la misma. Como bien lo manifiestan algunos maestros desde lo establecido en las mallas curriculares y contenidos curriculares por la institución que rige las escuelas rurales se debería realizar una verdadera contextualización de éstos, en la que no se sobreponga un saber sobre un conocimiento y encontrar estrategias para mediar las exigencias de la institución y las necesidades del contexto. Maestra titular Eliana, C (comunicación personal. Grupo de discusión, 12 de abril del 2019):

“Considero que es muy viable realizar esta propuesta, ya que, en el día a día de la, del que hacer pedagógico de la escuela, se está perdiendo este enfoque de la tradición cultural e... que responde a las necesidades directamente del entorno rural, porque como lo había mencionado anteriormente estamos muy enfocados a la parte estrictamente curricular, conceptual, académico, e... de las ciencias exactas y estamos olvidando toda la parte de identidad cultural campesina, los niños se están alejando de los saberes que tienen sus padres y que seguramente les pueden transmitir de forma significativa y que harán que ellos tengan definitivamente un proyecto de vida enfocado que aproveche la característica y cualidades de su entorno para generar dicho proyecto de vida y para mejorar su calidad de vida.”

Contenidos curriculares

Los maestros reconocen la importancia de los conocimientos relacionados con la agricultura, ganadería, pesca, entre otros, sin embargo, saben que no se llevan a cabo en la cotidianidad de la escuela puesto que, se ven limitados a responder a los planes de estudio, las políticas educativas y el direccionamiento de la institución lo cual, ha convertido las relaciones que surgen en la escuela en un afán por responder a las exigencias de la

institución. En otras palabras, se reconoce que mediante estas actividades es posible reafirmar la identidad campesina pero, se ven muy arraigados a lo que se proponga, se estipule, o se decida en las políticas educativas por lo cual, esperan que de alguna forma sea mediante las políticas educativas y la institución educativa que se genere una solución a la pertinencia de la educación rural.

De igual modo, manifiestan que, aunque existan políticas que atienden las necesidades de la educación del sector rural como lo son, escuela nueva, post primaria entre otros, estas no son acogidas ni acopladas por la institución por el contrario se adoptan modelos pedagógicos que no se adaptan a las escuelas rurales como lo es, el programa todos aprenden, generando una pérdida de identidad campesina.

Por otra parte, los maestros reconocen la importancia de los saberes campesinos y su articulación a la escuela, pero consideran que debe hacerse desde los centros técnicos tales como el SENA. Lo que conlleva a que la articulación del saber campesino en la escuela sea hecha por parte de estos centros y no de los maestros como tal. Maestra titular Yadila (Comunicación personal. Grupo de discusión, 12 de abril del 2019):

“el ideal sería que fuera una de las facetas integral del estudiante, hay niños que no tienen posibilidades de asistir a un SENA a un centro urbano a estudiar. Eso le debería incentivar, desarrollar para que tengan un medio subsistencia”

Se evidencia además, la necesidad de los docentes en que los estudiantes aprendan una técnica que les permita fortalecer sus saberes en el campo es decir que, ven los saberes campesinos desde una mirada que apunte a mejorar la calidad de vida de los estudiantes en cuanto a la subsistencia y producción; como tal refieren al saber campesino como aquel que le permite al sujeto tener un ingreso económico a partir de las actividades de agricultura.

Maestra titular Martha. (Comunicación personal. Grupo de discusión, 12 de abril del 2019):

“A nivel técnico también porque nuestro colegio no tiene ningún énfasis específico y pues debería ser porque los estudiantes trabajan, viven en el campo, su entorno es campesino, pues debería el colegio ofrecerle alguna base técnica para que ellos así se

vayan a dedicar a otras cosas. Salgan con un conocimiento básico sobre el campo, sino tienen otra oportunidad de irse, de estar en otra ciudad, al quedarse en el mismo campo, tienen ya una herramienta fundamental para desenvolverse bien”

Práctica pedagógica de los maestros

Como bien ya se había mencionado anteriormente, los maestros en su práctica pedagógica manifiestan estar condicionados. Y limitados por el modelo pedagógico que adopta la institución, los planes de estudio, la política educativa y el currículo en general. Debido a esto, se dificulta la articulación del saber campesino a los contenidos curriculares. Por lo tanto, consideran que, para lograr una educación pertinente para este sector se hace necesario destinar proyectos y espacios específicos, y no como tal desde su misma práctica pedagógica, lo que conlleva a delegar la función de esa re-contextualización, a los padres de familia o centros de formación técnica, quienes portan el saber necesario para una articulación exitosa.

Por consiguiente, la creación curricular cotidiana por parte de los docentes es vista desde el re-direccionamiento, es decir a la corrección de los términos implementados por lo estudiantes y en algunas ocasiones respondiendo al modelo pedagógico que adopta la institución de corte constructivista tomando en cuenta los saberes previos de los estudiantes en ciertas temáticas. Maestro titular Jaime (comunicación personal. Grupo de discusión, 12 de abril del 2019)

“si claro porque son saberes previos que ellos tienen entonces lo que se hace pues siempre se debe partir de saberes previos de los estudiantes, porque muchos de ellos si los papás pues... tienen, digamos que trabajan en labores agrícolas en caso de fotosíntesis pueden dar digamos varios ejemplos o saberes que ellos tengan, entonces una parte de lo que ellos sepan teniendo en cuenta, si de pronto es un concepto errado se re-direcciona.”

Propuesta de los maestros.

Cómo bien han venido manifestando los maestros, su práctica pedagógica se encuentra muy limitada debido a las exigencias que les hace institución, por lo que, plantear una

propuesta para integrar los saberes campesinos en los contenidos curriculares desde las exigencias del plantel educativo resulta muy muy difícil para ellos, consideran que se hace necesario estipular un tiempo extra a los horarios escolares para que sea posible establecer una propuesta como esta ya que, en los horarios ordinarios de clase el tiempo está estipulado para el cumplimiento de la malla curricular. En consecuencia sólo se plantearon dos acercamientos hacia una propuesta ya que, para lo maestros resulta difícil realizar la creación curricular cotidiana de los saberes campesinos debido a los tiempos estipulados por el plantel educativo.

La primera propuesta pretende el re-direccionamiento de los saberes previos de los estudiantes en las temáticas abordados en sus clases para llegar a un uso adecuado de los conceptos. La segunda propuesta desde espacios de investigación, donde se pretende que a través del medio y la curiosidad que al estudiante le genera de éste, se logre responder a estas preguntas por medio de un ejercicio investigativo.

4.4 Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA)

El presente ejercicio investigativo recupera la voz de los participantes por medio del desarrollo del cuarto objetivo de la investigación, donde se establecieron posibilidades para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en los contenidos curriculares.

Tomando en cuenta que el sistema educativo colombiano se orienta desde los principios de un estado social de derecho en el cual la educación es un derecho fundamental de los niños y niñas en el nivel de básica primaria, la niñez no es por lo general consultada en la generación de disposiciones que determinen los fines de la educación, las estrategias, planes y proyectos. Por ello, podemos afirmar que no se consultan sus aspiraciones, deseos, motivaciones para educarse en un contexto determinado.

Por lo anterior, el Laboratorio Pedagógico Ambiental puede ser considerado como una práctica de resistencia ante la forma tradicional de hacer políticas educativas. Esta es una estrategia que puede condensar en forma de propuesta, una alternativa de hacer política educativa de abajo hacia arriba. Es democrática pues consulta la intención educativa de los actores involucrados, principalmente la de los niños y niñas que como ya se dijo, crean y

recrean en silencio sus deseos por aprender más y mejores contenidos curriculares, muchas veces al margen de la mirada adulta. Con este conjunto de datos se procedió a validar los aportes de los adultos con los niños de las escuelas Galdámez y Altania, allí se recogieron sus contribuciones para enriquecer la propuesta desde la mirada del estudiantes, para así definir las garantías para su efectiva realización.

4.4.1 Las contribuciones de los adultos al Laboratorio Pedagógico Ambiental que hacen sentido a los niños y las niñas

Frente a la propuesta de los padres de familia, el laboratorio pedagógico ambiental resulta un espacio provechoso para los estudiantes desde que se tengan en cuenta a todos los grados, por lo cual, los estudiantes consideran que las ideas propuestas son atractivas para realizar, pero, manifiestan su preocupación por que sea un espacio en el que verdaderamente les permitan participar, ya que, por su corta edad, algunas actividades realizadas en la huerta no se les es posible involucrarse. Así se evidencia en los siguientes relatos producidos por los estudiantes (Sebastian y Brando. Propuesta LPA, 2019)

“si, a nosotros nunca nos han dejado participar porque somos pequeños”

“la huerta se ve divertida, solo que nosotros los pequeños no vamos”

Para los estudiantes la huerta da cuenta de ese saber del campo que se les está siendo transmitido, no solo desde sus familiares, la escuela también transmite un saber, por lo que manifiestan la importancia que las actividades que allí se realizan sean más constantes. En la propuesta de los maestros los niños resaltan su creatividad e imaginación donde son capaces de crear roles en situaciones hipotéticas de las cuales pueden ser partícipes y generar conciencia sobre su medio, como lo es realizar investigaciones con los maestros sobre el tipo de fumigadores que resultan buenos o malos para su entorno, como éstos llegan afectar la naturaleza, siendo así conscientes de todas las posibilidades que les ofrece el campo para explorar, lo que permite conocer e indagar más sobre su entorno y su cuidado. Por lo tanto desde sus intereses no solo se podría tener en cuenta su saber, sino también, se articularia y generarían nuevos conocimientos a partir de nuevas concepciones que le puede brindar el maestro.

4.4.2 Las contribuciones de niñas y niños

El laboratorio podría tener un reconocimiento social dentro y fuera de la escuela, establecen como ejemplo, la realización de eventos como las ferias de frutas y verduras, a partir de lo que siembre se logren obtener productos que generen ingresos para sostener el laboratorio pedagógico ambiental. Así se evidencia el siguiente relato producido por un estudiante (Diego. Propuesta LPA, 2019)

“Yo utilizaría la huerta para las ferias de la verduras y frutas”

En cuanto a la propuesta de los padres, manifiestan que si bien es importante tener un espacio como el laboratorio, éste debe tener un acompañamiento pedagógico por parte de los maestros, donde se enseñe los beneficios de la siembra y la alimentación sana, sin que éste se vea limitado a la acción de plantar algo, de ahí que los estudiantes nos presentan una estrategia de articular los saberes campesinos a los contenidos curriculares. Así lo manifiesta un estudiante (Angie. Propuesta LPA 2019)

“Por ejemplo, como nosotros sabemos algunas cosas, podemos ir cogiendo mmm no sé, algo de lo que quisiéramos, ir haciéndolo en la escuela desde lo que ya sabemos, y con lo que sabe la escuela aprender más”

La articulación de los saberes a las áreas de conocimiento tales como ciencias, matemáticas, sociales, etc., podría caer en el re-direccionamiento de éstos para ser usados como ejemplos, sin rescatar la esencia misma del modo en cómo se adquirieron (a través de la práctica) es decir que, no basta con utilizar los saberes como punto de referencia, sino que se hace necesario que éste, se encuentre presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4.3 Garantías para su realización

Aunque los estudiantes saben de muchas de las actividades del campo manifiestan la necesidad que estas también se articulen a la escuela y no quede solo delegado al hogar por lo cual, nos presentan las garantías y limitaciones de articular sus saberes a la escuela.

1. A los estudiantes en algunas ocasiones no se les permite participar activamente en la huerta sobre todo a los más pequeños por lo cual, una de las garantías que nos presentan es que estén presentes durante todo el proceso de realización de la huerta, además que todos los grados participen activamente.
2. Además que mediante las actividades que se realizan en la huerta se pueden ir articulando contenidos temáticos ya establecidos, para lo cual el maestro deberá contextualizar los temas que se van a ver, a las actividades de la huerta.
3. En cuanto a la propuesta de los maestros, proponen que parta de los gustos e intereses de los estudiantes esto también desde el acompañamiento del saber pedagógico de los maestros, con la finalidad que estos intereses trasciendan a su aprendizaje significativo ya que, éstos podrían caer en explicaciones de cómo se siembra y se perdería la esencia misma de la investigación, la pregunta.
4. En cuanto a la articulación de los saberes a los contenidos curriculares se precisa que, su articulación se haga desde la misma práctica (Acción).
5. Para los niños es importante que se vinculen los padres de familia, ya que consideran que ellos pueden enriquecer y apoyar al docente en la vinculación de sus saberes a la escuela.
6. Teniendo en cuenta que, en todas las fincas no se siembra lo mismo los estudiantes proponen que desde la escuela se reconozcan los saberes que tiene cada estudiante en torno a las actividades de siembra, donde ellos puedan compartir sus conocimientos de algún sembrado en particular, que sus compañeros no conozcan.

4.4.4 El lugar de los saberes campesinos como contenido curricular en el Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA).

Desde los supuestos anteriores que surgieron durante la investigación podemos decir que, desde la política educativa no se hace alusión a los saberes campesinos, lo que genera que en los contenidos curriculares establecidos por la institución no se tengan en cuenta por lo que, los maestros por un lado no cuentan con la preparación para responder a la complejidades de la educación rural y por otro lado, se sienten condicionados a responder a dichos contenidos establecidos por el plantel educativo, lo que para ellos impide su práctica la creación curricular cotidiana.

Por tal motivo se plantea una propuesta por cada uno de los actores de la investigación que permita la contextualización de los saberes campesinos a los contenidos curriculares, por parte de los maestros se planteó que a través de la investigación los estudiantes logran preguntas e investigar sobre su entorno, por parte de los padres de familia plantean una huerta escolar, por último los estudiantes plantean un laboratorio pedagógico ambiental en el que se pueda experimentar e investigar con la naturaleza.

Partiendo de los intereses, motivaciones, y aportes de los estudiantes en cuanto a la vinculación de su saber en la escuela, se plantea un laboratorio como respuesta a su necesidad por experimentar y conocer de su entorno ya que, en su diario vivir se generan diversas preguntas sobre el lugar en el que viven y curiosidad por experimentar en el mismo. Por tal motivo, el laboratorio pedagógico ambiental se caracteriza por ser un espacio de investigación y experimentación, el investigador se genera preguntas problemas sobre aquello que le inquieta, que también parte del saber que ha adquirido durante su experiencia desde allí, se genera todo proceso de indagación e investigación para dar respuesta a sus inquietudes La investigación cobra sentido en la medida que sus resultados son compartidos y validados por otros, quienes la cuestionan o apoyan, para tal efecto los saberes campesinos ya identificados, y valorados por los niños y adultos serán contenidos curriculares en el laboratorio pedagógico ambiental .

4.4.5 Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA): Propuesta para las dos escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subchoque.

El laboratorio se concibe como una apuesta experimental en la medida que, nace de la creación y consenso de los actores sociales. Por ello, la incertidumbre se abre paso por sobre las formas directivas de establecer contenidos curriculares.

Se considera que la vida escolar se verá nutrida en tanto el LPA, será el escenario pedagógico de reconocimiento de los saberes del otro en negociación permanente con los saberes dispuestos por la política. En algunos casos, se complementarán, en otros se tensionarán o en otros casos, será necesario apelar a la re-contextualización de contenidos para hacerlos más pertinentes.

Por consiguiente la pretensión de esta propuesta es vincular los saberes campesinos en las escuelas rurales, mediante el saber ambiental, ya que este posibilita el diálogo de los saberes y el conocimiento, con el fin de re-articular las relaciones sociedad naturaleza, desde una mirada reflexiva, allí no solo se llegaría a la articulación de los saberes campesinos en los contenidos sino también, se espera que los estudiantes le den un valor a sus saberes en la medida en que reconozcan que éstos puedan generar una mejora para su comunidad y territorio.

Metodología LPA

1. El investigador: en este caso los estudiantes formulan preguntas problemas susceptibles a ser investigadas.
Por medio de una actividad provocadora de orden participativo los estudiantes desde su interés formularán preguntas las cuales, estarán puestas en discusión en cuanto a su viabilidad para ser investigadas. Por medio de grupos focales, asambleas, se establecen un consenso, orden y filtros de las preguntas sobre las cuales se va a investigar.
2. Medio físico. El lugar donde se llevará a cabo el laboratorio será en todos los espacios que se requieran de la escuela ya que, este no se va limitar ni condicionar a un único espacio. Las investigaciones que se realicen serán sobre el entorno natural que está presente en todos los espacio de las escuelas rurales, los salones y salas de informática son los lugares que proveen al estudiante de instrumentos e información para llevar a cabo la investigación.
3. Los adultos: Docentes y padres de familia.
Teniendo en cuenta que en las escuelas rurales de modalidad unitaria y multigrado los docentes suelen trabajar un área como lo es ciencias naturales en todos los grados al mismo tiempo allí, ellos deben preparar las actividades según las temáticas acordes a cada curso. Por lo tanto, desde esta perspectiva se propone que, los docentes utilicen el laboratorio como instrumento, insumo o estrategia para articular los temas establecidos a éste. Desde la asignación de funciones dentro de la investigación se hará posible la adaptación de los temas de cada curso al laboratorio pedagógico ambiental lo que permitirá, no solo garantizar que todos los estudiantes

puedan ser partícipes de la investigación, sin importar el grado en el que se encuentre sino también le dará pertinencia, sentido y relevancia a los contenidos curriculares.

4. En cuanto a los padres de familia, se hace necesaria su participación en algunas etapas de la investigación en las que se requiere de su saber y experticia. Debido a que, muchas veces los docentes no tienen las herramientas y el saber suficiente sobre las actividades relacionadas con el campo, es entonces cuando los padres podrían realizar un acompañamiento desde su saber a los estudiantes y docentes.
5. Validación de los resultados de la investigación.

Esta etapa será el último momento de la investigación en la cual, se pretende socializar los resultados de la misma y validarlos con la comunidad a través de una feria en la que se muestran las etapas de la investigación, los alcances y hallazgos obtenidos ya que, para los estudiantes es de suma importancia que se muestran, reconozcan y valoren los resultados y el proceso de la investigación.

CAPITULO 5. DISCUSIÓN

El presente capítulo presenta el desarrollo de los aspectos alrededor de los cuales se organizó la discusión analítica del presente estudio. Para ello, fueron tomados en cuenta los hallazgos expuestos en el capítulo anterior de este documento confrontado con el marco conceptual, utilizando en diferentes momentos del análisis las categorías ya fundamentadas en el capítulo correspondiente. El primer numeral se titula, Política educativa y re-contextualización en las escuelas rurales, el segundo numeral se titula, los saberes campesinos y el saber ambiental en la práctica pedagógica de los maestros y como último numeral se presenta El laboratorio pedagógico ambiental desde la política educativa.

5.1 Política educativa y re-contextualización en las escuelas rurales

La escuela se ha caracterizado por ser un escenario que está permeado por las diferentes dinámicas e intereses sociales, políticos y económicos que han definido la educación rural, por tal motivo todo lo que conforma el sistema educativo como lo son políticas educativas, maestros, comunidad campesina y currículo, tienen algunas similitudes y diferencias que varían según los intereses que tienen cada una de éstas hacia la educación rural. Por lo cual la discusión se centra en el deber ser de la educación rural versus las prácticas educativas es decir, desde lo que se dice y está establecido y lo que se hace realmente en las escuelas rurales.

Para empezar, es preciso decir que la ley 115 no se hace cargo de reglamentar la educación como un derecho, sino que se limita a enmarcarla a un servicio público “La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación” (Ley 115, 1994 art.1). Desde la Constitución Colombiana de 1991 se estipula la educación como un derecho de la persona y servicio público “La educación es un derecho de la persona y un servicio público” (Const 1991, art.67). Es decir que al otorgar la educación como un derecho es una obligación del estado garantizar el pleno acceso a la educación. Por el contrario desde la ley 115 al presentar la educación como servicio público no quedan claras las obligaciones y responsabilidades del Estado que aseguren el acceso a la educación, esto genera que, las condiciones de acceso para la educación rural no se garanticen sino que se promuevan.

Ahora bien, en Colombia a la educación rural se le han asignado diferentes funciones sociales, según los intereses establecidos en cada una de las políticas educativas, en el caso de las políticas macro se privilegia la adquisición y el acceso al conocimiento que se le ha asignado un valor universal entendido como el capital cultural de la humanidad, por tal motivo la finalidad de la función social de la educación, es que los niños y niñas logren adquirir dichos conocimientos que les permiten mejorar de manera progresiva la producción agro y a su vez la calidad de vida de la comunidad campesina. Es decir que, los saberes que portan la comunidad campesina no se les confieren un valor universal, esto conlleva a una separación de la cultura y la educación

Lo anterior difiere con el plan decenal de Cundinamarca y el PEI ya que, éstos le asignan la función social a la educación de reconocer y promover la cultura y los saberes para generar aprendizajes significativos en contexto. Es decir, que la apuesta ya no es a la producción agropecuaria desde los conocimientos sino a una educación para la vida, desde el reconocimiento del saber y la cultura.

En otro aspecto, la contextualización por parte de los maestros es vista como un proceso de re-direccionamiento de los saberes previos de los estudiantes, es decir que los saberes tienen un lugar en la práctica educativa en la medida en que éstos se adecuen al uso correcto de los conceptos, además consideran que para hacer una contextualización de los saberes campesinos es necesario establecer un tiempo específico, diferente a los temas y horarios ya establecidos. Por lo que se evidencia que, en las dos escuelas rurales Altania y Galdámez no hay una contextualización cotidiana de los saberes y tampoco una incorporación de los saberes campesinos. Al no tener una noción clara de lo que es la contextualización los maestros le asignan un espacio ajeno a la escuela y se ven condicionados por las exigencias que les hace el plantel educativo.

La contextualización de los saberes se da a partir de la interpretación que el maestro le hace a los contenidos curriculares establecidos, este currículo contiene conocimientos oficiales que son legitimados y entregados al maestro, quien realiza una adaptación de éste a los contextos específicos, “El profesorado recibe- una vez legitimado por la vía legislativa-, un marco curricular que ha de ser interpretado y adaptado a contextos específicos” (Marrero 2015, p.198). En tal sentido, para realizar la contextualización de los saberes campesinos basta con que los maestros desde su autonomía le den sentido a lo que

enseñan para así poder realizar una adaptación del currículo al contexto. De ahí que, los maestros de las escuelas rurales no deben verse condicionados ni limitados por las exigencias del plantel educativo al momento de hacer creación curricular cotidiana, ya que, para que esta sea posible se parte de la voluntad del maestro.

5.2 Los saberes campesinos y el saber ambiental en la práctica pedagógica de los maestros.

La escuela rural se encuentra condicionada por intereses políticos, sociales, económicos e institucionales que generan una descontextualización y desconocimiento de la comunidad campesina por parte del sistema educativo. Es allí, donde la práctica cotidiana del docente se convierte en un componente de luchas y resistencias que median las desigualdades e inequidades que se presentan en el sistema educativo rural que depende de la autonomía y voluntad de su praxis pedagógica. Por consiguiente, la presente discusión se centra en él, que hacer del maestro, los saberes campesinos y ambientales que se dan en las comunidades rurales del municipio de Subachoque.

Para empezar, se hace necesario comprender que en las escuelas ubicadas en las dos veredas se encuentra una comunidad campesina portadora de un saber que ha sido transmitido y adquirido a través de las actividades de siembra y cosecha en las que se identifican los quehaceres del campesinado donde, se requiere saber cómo se prepara el terreno para el cultivo, el tipo de semilla, los tiempos de riego, las técnicas de extracción de alimentos entre otros elementos que permiten la producción de alimentos orgánicos. Es necesario aclarar que, para la comunidad campesina que habita en Subachoque el saber que ellos portan no solo se utiliza para la producción de alimentos, sino que éstos les permiten reconocerse dentro de una comunidad, por ende permite la construcción y conservación de la identidad campesina:

Por otro lado Arias (2014) menciona que al

Considerar los saberes campesinos como suscritos a prácticas localizadas en poblaciones que logran dar cuenta de su proceso organizativo, porque genera dinámicas que los representa como grupo, construcciones colectivas que los ayudan a organizar su quehacer cotidiano; es posible esbozar la idea de una “cultura campesina”. (p.25).

Ahora bien, los maestros que están inmersos en una comunidad campesina reconocen sus saberes como aquellos que les permite realizar actividades de producción de alimentos para desenvolverse en un contexto rural, es decir que, para ellos los saberes campesinos les permiten tener una forma de subsistencia, por lo que, el problema con esos saberes es que están basados en la lógica de aprovechamiento de recursos naturales, lo que hace que cada vez se busque más la tecnificación de la producción agrícola y esto va en detrimento del medio ambiente. Por las siguientes razones, no solo basta con prevalecer la tradición de los saberes campesinos, puesto que la historia ha demostrado que el saber campesino ha sido utilizado para fines agroindustriales y no como tal a la prevalencia de una identidad y cultura campesina:

De igual manera Leite, et al, (2015) hace alusión a que

La colonialidad del saber organiza los marcos epistemológicos, académicos y disciplinares, caracterizando como fundamentalistas y racistas tanto las lógicas desarrolladas por comunidades ancestrales, afrodescendientes u otros grupos minoritarios. Construir críticamente la interculturalidad requiere transgredir y desmontar la matriz colonial presente en el capitalismo y crear nuevas condiciones de poder, saber, ser y vivir (19.)Traducción de las autoras.

De ello resulta necesario desmontar las concepciones y usos que hoy por hoy se le ha otorgado al saber campesino desde una mirada “*post-industrial de consumo*”, desde allí los saberes deben ser interpelados para ubicarlos en una relación entre el hombre y la naturaleza que permita descentrar aquellas miradas dominantes frente al saber campesino mediante una reflexión sobre la construcción social del mundo que ve más allá de la industria y la técnica “el saber ambiental se sacude el yugo del sometimiento y desconocimiento al que lo han sujetado los paradigmas dominantes del conocimiento” (Leff, 1988, p.12).

Ahora bien, si de lo que se trata es de la re contextualización de los saberes campesinos en los contenidos curriculares para la reivindicación y re significación se hace indispensable que éstos se den de cara al saber ambiental, ya que permite una reflexión

mediante el reencuentro entre el pensamiento y el mundo,” el concepto de la complejidad emergente, donde se reencuentran el pensamiento y el mundo, la sociedad y la naturaleza, la biología y la tecnología, la vida y el lenguaje” (Leff , 1988, p.8) . En tal sentido, dicho reencuentro genera que se sacudan aquellos conceptos que han sometido a los saberes campesinos en prácticas de consumo.

Si bien es cierto que los maestros de las escuelas rurales no portan un saber campesino no quiere decir que desde su práctica pedagógica no sea posible la re-contextualización de los saberes, por medio del saber pedagógico o como lo denomina Marrero (2015) el pensamiento práctico docente se hace posible la adaptación de los contenidos a los contextos específicos. Es por ello que las garantías para la re-contextualización de los saberes se posibilitan por los maestros desde la reflexión que ellos realicen frente a su práctica pedagógica inmersa en una comunidad campesina.

5.3 El Laboratorio Pedagógico Ambiental (LPA) y la política educativa

Teniendo en cuenta que la apuesta educativa para la educación preescolar, básica y media es definida por la política educativa en cuanto a el funcionamiento de las instituciones, cobertura de la educación, reconocimiento y respeto de la cultura, entre otros elementos que garanticen a los niños, niñas y jóvenes del país el acceso a la educación y al capital cultural de la humanidad. De acuerdo con esto, cualquier propuesta educativa debe ir en concordancia con la política educativa, ya que esto garantiza su efectiva implementación. Atendiendo a estas consideraciones la discusión para este apartado se centra en la validación del Laboratorio pedagógico ambiental en el PEI.

Como bien se había mencionado el proyecto educativo institucional surge en el Decreto 1860 de 1994 a partir de la ley 115, allí se establecen y regulan las garantías para el cumplimiento de dicha ley de lo que se podría decir que, el PEI cumple la función de asegurar que en todas las instituciones educativas se dé el cumplimiento de la política educativa. En éste, se refleja la autonomía y creatividad de cada institución educativa donde se debe tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del

contexto, desde allí se establecen los principios y fines educativos de la institución que orientan el quehacer pedagógico y las estrategias del docente, además de establecer el reglamento para docentes y estudiantes.

Partiendo de los supuestos anteriores, el laboratorio pedagógico ambiental planteado por los estudiantes debe estar sujeto a lo establecido en el PEI por lo cual, desde el enfoque constructivista que adopta éste, se debe tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes para generar nuevos aprendizajes significativos, “ La institución educativa adopta un modelo pedagógico basado en la construcción del conocimiento desde los saberes previos del estudiante y la interacción social” (PEI 2017, p.18) en relación a ello el laboratorio pedagógico ambiental se plantea una propuesta en la que los saberes campesinos de los estudiantes sean considerados en los contenidos curriculares para generar nuevos aprendizajes, mediante la re-contextualización de los saberes, los maestros deberán producir un saber pedagógico que se da a partir de la reflexión de su práctica pedagógica y la pertinencia de la misma “el maestro ha de buscar el sentido a lo que enseña en los contextos situacionales y específicos en los que se producen. lo que se enseña en el centro es una reinterpretación de conocimientos y saberes disponibles en la cultura a través de un prolongado proceso de reflexión individual y colectiva”(Marrero J, 2015, p. 201)

Por otra parte en el PEI se establecen las mallas y contenidos curriculares que llevarán a cabo la apuesta educativa, quienes las definen y diseñan son la comunidad profesional de los pedagogos “el currículo es un asunto de la comunidad profesional de los pedagogos y un espacio para el ejercicio de su autonomía” (Gómez y Torres, 2017, p.7) por tal motivo, no se consultan a los estudiantes frente a los temas y logros a los que ellos deben llegar. En tal sentido, la pretensión del laboratorio fue reconocer las voces de los estudiantes mediante los intereses que tenían por aprender.

La creación curricular cotidiana media los parámetros establecidos por el PEI y la propuesta del laboratorio pedagógico ambiental, en la medida en que, éste posibilita desarrollar las capacidades científicas en los estudiantes; establece un diálogo entre el saber y el conocimiento, sin sobreponerse uno del otro a través del saber ambiental “el saber

ambiental se va construyendo en un diálogo de saberes y un intercambio interdisciplinario de conocimientos, va constituyendo un campo epistémico que problematiza los paradigmas establecidos para construir una nueva racionalidad social”(Leff, 1998, p.7)

Ahora bien, para que el laboratorio llegue a convertirse en un recurso del cual el maestro hace uso en su cotidianidad, éste debe entender que el saber campesino contiene construcciones de conocimiento que se configuran a través de la relación estrecha que tiene con el medio natural. “una escala de promesa mayor con el medio ambiente natural: aquí están las construcciones de conocimientos de las poblaciones tradicionales, de los intelectuales de la tradición, de las sabidurías [...] por convivir con intimidad con otros sistemas lectores del mundo, por desarrollar una escucha y una visión apuradas de los fenómenos físicos del comportamiento de los animales y plantas y de las dinámicas climáticas los intelectuales de tradición parecen percibir con más facilidad y nitidez la dialógica entre diversidad de la naturaleza y la unidad del patrón que interconecta”(Conceição,M 2010, p.75. Traducido por las autoras. Por tal motivo se debe reconocer que el saber que portan los estudiantes y la comunidad rural configura formas de conocer, entender y cuidar la naturaleza.

Por lo anterior se concluye que, el laboratorio pedagógico ambiental permite, en una primera parte una apuesta de lucha y resistencia ante los discursos hegemónicos del conocimiento oficial como único válido universalmente, en una segunda parte se apuesta desde el LPA construir una política participativa de abajo hacia arriba, en una tercera parte realiza la producción de saber pedagógico, es decir “*pensamiento práctico docente*” y desarrolla capacidades científicas de los estudiantes. “Así, en las escuelas y otros escenarios educativos, acontece una tensión permanente entre las políticas curriculares hegemónicas y las apuestas de resistencia y en algunos casos, de transformación y creación.” (Gómez y Torres, 2017, p.25). No obstante el laboratorio ha de pasar por los órganos de decisión de las escuelas rurales, pero el éxito de éste depende del deseo de los actores.

CONCLUSIONES

En el presente apartado del informe de investigación, se dan a conocer las principales conclusiones que arroja el estudio realizado, que buscó dar cuenta ¿de qué manera los saberes campesinos pueden ser contenidos curriculares de la propuesta educativa para educación básica primaria?

En primer lugar, es posible concluir respecto del análisis de política que, la manera como en los documentos técnicos examinados, aparecen denominaciones alusivas como son: saberes previos, saber compartido y habilidades para la producción.

Sin embargo, el reconocimiento de los saberes campesinos y del campesino, no está presente en la macro-política aunque si en los documentos Manifiesto para la Educación Rural (2015) y el Plan decenal (2016-2019), que componen el nivel de la meso política, en los términos de un sujeto productor. En dichos documentos se asimila el actor social campesino como un sujeto producción, en el rol establecido en la cosecha de alimentos y la crianza de animales. En virtud de ello, se considera necesario continuar alentando al debate público acerca del rol social del campesino, pues éste determina en suma medida, la función social de la educación que se brinda a las futuras generaciones de campesinos en la región, como a nivel nacional.

En segundo lugar, en lo que respecta a los saberes que los niños y niñas reconocen como parte de su acervo cultural como campesinos, se destacan aquellos adquiridos mediante las actividades de cosecha y ganadería por lo que, los estudiantes tienen un saber más significativo cuando realizan las actividades que cuando les explican cómo realizarlas, lo que genera que los niños y niñas cuando tienen contacto con la tierra y la trabajan crean un vínculo con su territorio.

Ahora bien, se debe mencionar que la urbanización del territorio rural en Subachoque, hace que se ponga en duda la reproducción cultural de los saberes campesinos que son indispensables incluso para la propia subsistencia alimentaria de las comunidades rurales, puesto que, el empleo en las fincas de descanso genera otras demandas sociales que, asociadas con la pretensión de brindar una educación pertinente pondría en tensión la producción cultural de futuras generaciones de campesinos. De ser así, los saberes que hoy

aún reconocen los niños y las niñas como son: actividades de siembra y cosecha, cuidado del entorno y crianza de animales estarían siendo desplazados por otro tipo de saberes quizás más enfocados a satisfacer la capacitación para su inserción en una dinámica laboral de asalariados

En cuanto a la creación curricular cotidiana se puede decir que no realiza en las dos escuelas rurales, lo que ha generado que muchas veces no se establezca una relación entre los saberes campesinos y la escuela rural. Por lo que, el laboratorio pedagógico ambiental podría ser el espacio que re-signifique los valores del campo y reafirma la cultura campesina en los estudiantes mediante su articulación y re-contextualización en lo ya establecido y legitimado en la escuela como lo mencionan los padres de familia y docentes.

En tal sentido se hace necesario que el maestro reconozca que el contexto rural le ofrece posibilidades y establece también demandas a su práctica pedagógica y que para responder a ello, es importante tomar en cuenta su saber pedagógico y el ejercicio de la autonomía profesional respecto del sujeto y el contexto, el sujeto que llega a la escuela y contexto al que le está enseñando.

En las conclusiones derivadas de la discusión se puede decir que es importante desmarcar el lugar común que hacen muchos estudios respecto de la necesidad de políticas educativas para territorios rurales. No se desconoce de plano la importancia de este aspecto de las luchas sociales que hoy por hoy se están dando en el concierto nacional; pero, el proyecto lo que concluye es que hay formas alternativas de apoyar esta lucha desde la creación curricular que se da en la lógica inversa, de abajo hacia arriba y que puede hacer currículos más pertinentes en el inmediato plazo, en lo que, los currículos pertinentes resultan fundamentales para ampliar la argumentación a favor de la promulgación de políticas definidas para territorios rurales.

En segundo plantea que la creación curricular sea vista y tomada como alternativa para re significar el valor de la educación en las comunidades rurales, en la medida que ésta pueda recoger y proyectar las aspiraciones de formación más autónoma de las futuras generaciones, por lo que, esta propuesta está evidenciando la importancia del diálogo intergeneracional que consulta a niños y niñas y que son ellos los principales protagonistas de la creación.

En tercer lugar, se encuentra que el LPA tiene la potencia necesaria para lograr que el PEI de la institución se reconozca cada vez con mayor pertinencia hacia las comunidades educativas como lo consagra la Ley General de Educación. Con lo que, los saberes campesinos al hacerse contenidos curriculares, enriquecerían la propuesta educativa mediante la creación curricular cotidiana, a la que se ha denominado laboratorio pedagógico ambiental.

De igual forma, la presente investigación aportó a nuestra formación profesional en la medida que, desde el interés inicial salido de la práctica pedagógica fue luego retomado para dar forma al trabajo de grado culminado. De este modo, la formación en investigación tuvo lugar con la delimitación de un objeto de estudio y la configuración de un problema de conocimiento que permitió poner en práctica el saber pedagógico adquirido en el tiempo de estudios, para lo cual se evidencia que, aunque existen limitaciones por parte de la política educativa que desconoce al campesinado y las exigencias por parte de las instituciones, el maestro desde su autonomía e interés considerar la creación curricular cotidiana como una fuente de producción de saber pedagógico para los maestros en territorios rurales y lo que esto significa en su experiencia de vida en etapa de estudios, tiene la capacidad de reivindicar los saberes campesinos en las escuelas desde sus prácticas cotidianas.

Por consiguiente, se considera posible que una investigación posterior, se encamine a a la implementación de la propuesta Laboratorio Pedagógico Ambiental (LAP), donde se logre articular los saberes campesinos de los estudiantes en zonas rurales a la escuela, donde se logre la reivindicación y el reconocimiento del campesino desde la educación, además en términos investigativos podrían proponer una futura investigación que haga que identifique condiciones de posibilidad para que el LPA sea más comunitario y se teja con los hilos del territorio, es decir, que deje de ser un proyecto escolar relacionado con el territorio para ser u proyecto comunitario en el que la escuela sea un nodo de producción y reproducción de cultura y no necesariamente su centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Buenos aires: Miño y Dávila
- Alcaldía Municipal de Subachoque – Cundinamarca. (27 de mayo de 2016). *Plan de desarrollo del municipio de Subachoque Cundinamarca, para el periodo 2016-2019*. Recuperado de <http://www.subachoque-cundinamarca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal--20162019>.
- Álvaro, B. (2011). *Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad*. En: homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. Venezuela: Utopía y praxis Latinoamérica.
- Arias Gaviria, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en tierra dentro cauca*. En: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/46364/1/93295746.2014.pdf>.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 15 (2). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Canales, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social*. Recuperado de < <http://www.galeon.com/alpuche932/metodo1.pdf>>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro Castro, E.E. (2013). Perspectiva pedagógica sociocrítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Revista Quaestiones Disputate. Temas en debate*. (12). Recuperado de < <file:///C:/Users/Delux/Downloads/265-1601-1-PB.pdf>>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). La política de reforma agraria y tierras en Colombia. En: *Esbozo de una memoria institucional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cifuentes, P. & González, C. (2016). *Saberes y prácticas de los estudiantes de la I.E.D carrasquilla (sede rural el estanco) del municipio de Tenjo, Cundinamarca, en torno a plantas medicinales: Contribución a la identidad campesina y a la enseñanza de la biología en contexto*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (3 agosto de 1994). Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. <Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html>>

- Conceição, M. (2010). *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. Brasil: Livraria da física.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. Ley 115 de 1994. DO: 41.214.
- Congreso Nacional de educación rural. (2015). Plan especial de educación rural, lineamientos preescolar, básica y media (El manifiesto 2015). Recuperado de http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/documentos/Lineamientos_Plan.pdf
- Constitución política de Colombia. [Const.]. (1991) Artículo 7,63. [Título I], 2ª Ed. Legis. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>.
- Departamento Nacional de Estadística – DANE. (2015). *Ficha técnica: Subchoque, Cundinamarca*. Recuperado de file:///C:/Users/NATA/AppData/Local/Temp/subchoqueficha_25769-1.pdf
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35ELLIOT-Jhon-En-que-consiste-la-investigacion.pdf>.
- Entrena Durán, F. (1988). *Cambios en la construcción social de lo rural*. En: De la autarquía a la globalización. Madrid: Tecnos. ISBN: 84-309-3177-5.
- Escobar, A. (2011). *Sentí pensar con la tierra*. Medellín: Ediciones UNAULA
- Fals Borda, O. (1982). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia.
- Forero, J. (2010). *El campesino colombiano*. Bogotá: Javergraf.
- Frances, F., Alaminos, A., Clemente, P. & Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: Ediciones Pydlos.
- Gómez Mendoza, Y. & Torres Carrillo, A. (2017). *El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación*. *Revistas – IDEP*. (122 ed.). Educación y cultura. Colombia. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/37618/26631>
- Iafrancesco, G. (1999). *La gestión curricular: Problemáticas y perspectivas*. (5º ed.). Bogotá: Libros & libros S.A.
- Ibáñez, J. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad*. Recuperado de <<https://bibliodarq.files.wordpress.com/2014/12/leff-e-saber-ambiental-sustentabilidad-racionalidad-complejidad-poder.pdf>>.
- Leite, R., Esteban, M. & Serpa, A. (2015). *Saberes cotidianos en diálogo*. Brasil: Fátima Kneipp.
- Linuesa, M.C. (2010). Diseñar el currículum. En: *Prever y representar la acción*. Madrid: Morata.
- Manrique, H. (2008). *Saber y conocimiento: Una aproximación plural*. Recuperado de <https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/304>.
- Marcos, J. (2004). *La tradición, el patrimonio y la identidad*. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/LECTURA2E.pdf>.
- Marrero, J. (2015) *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Recuperado en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>
- Niño Zafra, L.S. (2017). *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. CIUP. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la planeación rural en Colombia*. Recuperado de <file:///C:/Users/Delux/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf>
- Posner, J. G. (2001). *Análisis de currículo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Pulido, V., Riaño, A. & Rodríguez, L. (2016). *Somos de colores: una aproximación a un dialogo intercultural con los niños y niñas de la escuela rural San Antonio ubicada en la vereda la cuesta, Madrid, Cundinamarca*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez Castellanos, A.I. (2015). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. (4ª. Ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural*. En: Ideas para construir paz. Bogotá: Ecoe ediciones.
- República de Colombia. (2012). Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-763. Recuperado <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-763-12.htm>.
- Rodrigo Mendizabal, I. (2006). *Métodos y técnicas de investigación social*. Recuperado de <https://citlalilarablog.files.wordpress.com/2019/02/metodos_y_tecnicas_de_investigacion_social.pdf>
- Rodríguez, C., Sánchez F, & Armenta, A. (Julio 2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. *CEDE 2007-13*. [Edición electrónica]. Universidad de los Andes. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196_Hacia_una_Mujer_Educacion_Rural_Ficha.pdf.
- Rodríguez, L. (2017). *Uso y manejo tradicional de las plantas medicinales, para valorar la memoria biocultural de las familias campesinas del municipio de Sutatenza, Boyacá, como aporte a la enseñanza de la vida y lo vivo en contextos rurales*. (Tesis). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Recuperado de https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno_sacristan_2010_capitulo9.curriculum_en_la_sociedad_de_informacion_y_comunicacion.pdf
- Salgado, C., Barberi, F. & Garay, L. (2010). *El campesino Colombiano: Entre el protagonismo económico y el desconocimiento de la sociedad*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Javeriana, Colombia.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf.
- Sarmiento, J. (2011). *Conocer: una visión epistémica*. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v14n1/v14n1a08.pdf>>.
- Ucar, X. (1999). La modernización de la educación básica en el salvador: el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales. *Revista de Educación*. Núm. 320. Recuperado de <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3201907982.pdf?documentId=0901e72b8127086>>
- Vansina, J (1968). *Tradición Oral*. España: Editorial Labor

Zamora, L. (2010). *¿Qué es lo rural de la Educación Rural? El sentido y alcances de la categoría educación rural*. Medellín: Tercer Congreso Nacional de Educación Rural.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento

En este apartado se presentan las evidencias del trabajo de campo que posibilitaron el desarrollo del presente estudio en torno a los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas Altania y Galdámez.

Consentimientos informados:

A continuación, se presentan los consentimientos informados que autorizaron la participación de los niños y niñas en la investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa: Ricardo González sede Altania
Yo Nomaira Ovalle Torres mayor de edad,
padre, madre o acudiente del estudiante Laura Isabella Ortiz Ovalle
he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente Paola González y Natalia Torres y para lo cual se quiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio de las voces de los participantes

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) ese procederá a grabar voz, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) en los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo como la Institución Educativa y la Universidad garantizarán la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Ricardo González donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y fecha Subachoque 8 NOV /2018
Nomaira Ovalle Torres

FIRMA
c.c.: 1.077.032.198 Subachoque

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa: Ricardo Gonzalez Sede Altania

Yo Susana Yazo Baracaldo, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante Diego y Julia Gallego Yazo he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente Paola González y Natalia Torres y para lo cual se quiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio de las voces de los participantes

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) ese procederá a grabar voz. resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) en los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo como la Institución Educativa y la Universidad garantizaran la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Ricardo González donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y fecha Suvidchoque

FIRMA Susana Yazo

c.c.: 1.077. 032. 331



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa: Altania

Yo Blanca Viviana Torres Algarra, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante Anderson Cuervo Torres, he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente Paola González y Natalia Torres y para lo cual se quiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio de las voces de los participantes

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) ese procederé a grabar voz, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) en los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo como la Institución Educativa y la Universidad garantizarán la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Ricardo González donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y fecha escuela Altania-9- noviembre 2018

Blanca Viviana Torres Algarra

FIRMA

c.c.: 20959191

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa: I.E.D. Ricardo González

Yo Julia Eduje, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante acudiente del estudiante he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente Paola González y Natalia Torres y para lo cual se quiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio de las voces de los participantes

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) ese procederá a grabar voz, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) en los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo como la Institución Educativa y la Universidad garantizaran la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como Ley de Protección de Datos Personales y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como Ley de Habeas data; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado Derecho a la Intimidad afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Ricardo González donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y fecha Albania 08-11-2018

Julia Eduje

FIRMA

cc: 11428901

ACUL
DENK
RMI
ULO
S S
RA
DI
IE
T
DI

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa: Escuela Sede Atónica

Yo Deisy Daniela Mora Abril mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante Edwin David Atarcon Mora he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente Paola González y Natalia Torres y para lo cual se quiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio de las voces de los participantes

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) ese procederá a grabar voz. resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) en los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo como la Institución Educativa y la Universidad garantizaran la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidación* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Ricardo González donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y fecha Subachoque 8 Nov / 18.

FIRMA Deisy Daniela Mora Abril
c.c.: 7.077.034.127.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

S

Institución Educativa: Vereda Altania

Yo W2 Viviana Avendaño, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante mama he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente Paola González y Natalia Torres y para lo cual se quiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio de las voces de los participantes

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) ese procederé a grabar voz, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) en los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo como la Institución Educativa y la Universidad garantizarán la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Ricardo González donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y fecha Vereda Altania - noviembre 09-01-2018

FIRMA W2 Viviana Avendaño

C.C.: 53.004.985.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa: escuela Altonia
 Yo Doris Vargas Fuentes mayor de edad,
 padre, madre o acudiente del estudiante Erka Rojas
 he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente Paola González y Natalia Torres y para lo cual se quiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio de las voces de los participantes

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) ese procederé a grabar voz. resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) en los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo como la Institución Educativa y la Universidad garantizaran la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Ricardo González donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y fecha Altonia 8 de noviembre

Doris Vargas

FIRMA

c.c.: 1120325
420352549

Anexo 2. Formatos de las técnicas

A continuación, se presentan los formatos de las técnicas con las que llevo a cabo la investigación y se recolecto la información, entre estos se encuentran grupo focal, lluvia de ideas y grupo de discusión.

1. Grupo focal

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL INSTRUMENTOS PARA PRODUCCIÓN DE DATOS Técnica: GRUPO FOCAL		
Título de la Investigación: Los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque: un estudio de posibilidades para la creación curricular desde la perspectiva del saber ambiental.		
Fecha de realización: 9/11/2018	Lugar de realización: Escuela Altania.	Tiempo de duración: 1 hora
Número de los Participantes: 13	Número de sesiones: 2	Objetivo : Identificar qué saberes campesinos existen en los estudiantes
<p>Primera sesión: Tradición oral Objetivo específico: Evidenciar que saberes campesinos le han sido transmitidos a los estudiantes, para lo cual se realizará un ejercicio en el cual los estudiantes recurren a su memoria colectiva, en relación a que le han enseñado sus familiares o personas allegadas sobre el trabajo con la tierra.</p> <p>Segunda sesión: Trabajo con la tierra y los animales. Objetivo específico: Evidenciar que saberes campesinos le han sido transmitidos a los estudiantes; por medio de la cartografía social se pretende visibilizar los saberes que se aprenden a través del trabajo rural con la siembra y la crianza de animales.</p>		
<p>Primera sesión: El ojo de Dios La intención de estas dos estrategias es que cada estudiante vaya tejiendo Colectivamente en la medida que va respondiendo a las preguntas de la moderadora. Es decir que cada estudiante responde la pregunta, hace el tejido y se lo pasa a su Compañero para que este haga lo mismo, y así sucesivamente. -¿qué anécdotas o relatos han escuchado sobre Subachoque?</p>		

-¿qué mitos o leyendas son característicos de Subachoque?
-¿alguna vez sus familiares les han contado, enseñado una copla, una poesía, un mito o leyenda?

-¿Qué tradiciones tienen en esa familia?

Segunda sesión: Cartografía social

La cartografía social es una herramienta de análisis, de la cual se puede hacer una interpretación más integral sobre un territorio, por tal motivo para la presente investigación recurrimos a este instrumento ya que esta permite la participación activa de los estudiantes habitantes de un contexto rural.

Por consiguiente la intención de esta estrategia es que los estudiantes vayan relatando y plasmando las actividades cotidianas que realizan en torno al trabajo con la tierra y animales, para lo cual se va a realizar tres grupos de preguntas que guiarán la realización de esta cartografía.

1 grupo: Actividades de cosecha

- ¿Qué se cosecha en cada finca?
- ¿Cuáles son las temporadas de cosecha?
- ¿cómo se prepara el terreno para la cosecha?
- ¿Qué técnica se utiliza para la cosecha?

2 grupo: Actividades de crianza de animales

- ¿Qué tipo de animales hay en cada finca?
- ¿Qué tipo de criaderos hay en cada finca?
- ¿Qué actividades pecuarias se hacen en las fincas?
- ¿Qué técnicas se utilizan para las actividades pecuarias?

3 grupo: La relación con mi entorno

- ¿Qué cuidados tengo al lugar donde vivo?
- ¿Qué actividades y elementos dañan el lugar donde vivo?
- ¿En qué fincas se realizan actividades de floricultura?
- ¿Qué plantas silvestres habitan en Subachoque?
- ¿Qué cuidados le doy a estas plantas?
- ¿Qué plantas medicinales conozco y que uso les doy?

Instrumentos: Grabadora, Cámara fotográfica, video, papel periódico, marcadores, colores, lápiz, borrador.

2. Lluvia de ideas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL INSTRUMENTOS PARTICIPACIÓN Técnica: Lluvia de ideas		
Título de la Investigación: Los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque: un estudio de posibilidades para la creación curricular desde la perspectiva del saber ambiental.		
Fecha de realización:	Lugar de realización:	Tiempo de duración: 30-40 min
Número de los Participantes: 7	Número de sesiones: 2	Objetivo: establecer posibilidades para incorporar y/o potenciar los saberes campesinos en la creación curricular cotidiana de las escuelas rurales Altania y Galdámez
Primera sesión: 1 Se realiza una presentación de la investigación que sea motivante, que deje en claro que se busca y que se espera lograr 2 Reconocer que él es un sujeto de saber: <ul style="list-style-type: none"> - ¿En su diario vivir realiza actividades entorno al trabajo con la tierra?, ¿Cuáles son esas actividades?, ¿Éstas se relacionan con su actividad laboral? - ¿Creen que los saberes cotidianos tienen un valor cultural?, ¿creen que es importante la articulación de estos saberes en la escuela?, ¿para qué es importante la articulación de estos saberes en la escuela?, ¿consideran que los saberes cotidianos se articulan a los temas vistos en la escuela - 3 En una tarjeta los participantes escriben sus ideas y son entregadas a las moderadoras. 		
Segunda sesión: Se dará un espacio en el que los participantes organicen las tarjetas por contenidos temáticos, prácticos, procedimental, actitudinal, axiológico. Los participantes establecen los temas en los cuales clasifican las respuestas. <ol style="list-style-type: none"> 1 Una vez se presente las categorías se abre el debate y discusión que permita establecer debilidades, fortalezas, limitaciones. 2 Se delimitan las ideas propuestas 3 Se proponen posibles acciones u oportunidades de mejora 4 Por ultimo se presentan las conclusiones de lo presentado en el grupo. 		
Instrumentos: Grabadora, lápiz, papel, cámara fotográfica.		

3. Grupo de discusión

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Educación Infantil
INSTRUMENTOS PARA PRODUCCIÓN DE DATOS
Técnica: Grupo de discusión

Título de la Investigación: Los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque: un estudio de posibilidades para la creación curricular desde la perspectiva del saber ambiental.

Fecha de realización:	Lugar de realización: I.E.D Ricardo González (Sede B)	Tiempo de duración: hora inicio-hora finalización: 40 min
selección de los participantes: 5	Codificación:	Objetivo específico: Establecer el modo en como los saberes campesinos hacen parte de la creación curricular cotidiana

Buenas tardes, agradecemos la participación de los docentes que nos acompañan el día de hoy. Esperamos que este espacio sea provechoso para nosotras como investigadoras educativas en formación, tanto como para Ustedes en el rol participantes en esta investigación y en su rol de profesores en su ejercicio profesional.

De acuerdo con lo anterior, les invitamos a expresar de manera libre, espontánea, auténtica sus opiniones, aportes, comentarios, inquietudes, en torno a los saberes que aportan las familias y la comunidad y que en esta propuesta investigativa consideramos valiosos desde el punto de vista cultural, pedagógico y formativo.

PRIMERA SITUACIÓN PROBLÉMICA:

1) Categoría:
- La política educativa.

2) Subcategoría:
- Educación rural

3) Observables:
- Sentido de la educación rural
- Contenidos curriculares
- Práctica pedagógica de los docentes.

Provocación explícita por parte del preceptor:

El sentido de la educación campesina desde lo establecido en la Ley General de Educación está orientado al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las comunidades a través del trabajo y producción de alimentos, para lo cual se definen los contenidos curriculares como la formación técnica en, “actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales (ley 115,1994). Es decir que la educación

campesina en Colombia corresponde a la adquisición de habilidades para la producción agro más que para la producción de cultura campesina.

Batería de preguntas de la discusión (implícitas): ¿para qué la educación campesina? ¿Creen ustedes que los contenidos establecidos por la política responden al mejoramiento de la calidad de vida? ¿Creen que con estos contenidos es posible afirmar la identidad cultural campesina ¿éstos contenidos hacen parte exclusivamente de la formación técnica, o de una de las facetas de la formación integral de los estudiantes?

SEGUNDA SITUACIÓN PROBLÉMICA:

- 1) Categoría:
 - Saber campesino
- 2) Subcategorías:
 - Creación curricular cotidiana.
- 3) Observables:

Pro -vocación explícita por parte del preceptor

En el contexto de las escuelas Altania y Galdámez, se considera de importancia que los maestros aporten desde su saber pedagógica a la re-contextualización de los contenidos curriculares:

“El currículo es también un campo de productividad desde la vida cotidiana, es posible reconocer en muchas de las acciones de maestros y estudiantes, atisbos de creación cotidiana; los sujetos que habitan, físicamente o no, los cotidianos de las escuelas crean currículos únicos, inéditos, irrevocables, alternativos a los problemas y dificultades que afrontan; emergencias que interpelan lo ya existente y lo ya sabido, contrariamente a lo que suponen las perspectivas hegemónicas de comprensión de los currículos escolares”. (Oliveira, 2012)

Batería de preguntas de la discusión (implícitas): ¿De qué modo los saberes campesinos hacen parte de la creación curricular cotidiana?, ¿valdrá la pena, tener en cuenta estos saberes?, ¿en que aportaría a su trabajo, o en que lo dificultaría? ¿En su práctica pedagógica cotidiana los niños refieren otros saberes diferentes a los establecidos en el currículo oficial? ¿Si, no, cuáles? ¿Qué hace usted en esa situación? ¿En su práctica docente realizan creación curricular cotidiana de los saberes campesinos?, si, ¿Cómo?, si la respuesta es no, ¿qué estrategias crearía para ello.

Anexo 3. Matrices de análisis

A continuación, se presentan la matrices con las que se realizó el análisis de los datos empíricos que emergieron de las Técnicas implementadas para la presente investigación, entre ellas se encuentra el análisis de la política Macro y Meso, análisis del grupo focal de las escuelas rurales Altania y Galdamez, análisis de la lluvia de ideas de las dos escuelas rurales Altania y Galdamez, análisis grupo de discusión con los maestros y por último el análisis de la propuesta, allí se encuentra los datos de significado de los niños y niñas de las dos escuelas donde se validaron los aportes de los adultos.

Tabla 3. Instrumento de análisis de la política educativa Macro

DESCRIPTIVO	ANALITICO	INTERPRETATIVO
Ley general de educación 115, capítulo 4 Artículo.64	“fomento de la educación campesina. 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 “	Se hace necesario que la educación campesina sea el escenario que permita adquirir ciertas habilidades, las cuales ayuden a mejorar su condición de vida y el incremento de producción de alimento del país en general
Plan especial de educación rural, lineamientos preescolar, básica y media (el manifiesto 2015 BORRADOR PLAN ESPECIAL DE EDUCACION RURAL	“el Ministerio viene adelantando una Estrategia de Integración de Componentes Curriculares que, incluye, entre otras cosas, la creación de Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y de mallas curriculares, los cuales plantean una posible ruta de aprendizajes para que los estudiantes alcancen lo planteado en los	Se viene realizando una creación de unos derechos básicos de aprendizaje como ruta para alcanzar un fin estipulado a los estudiantes en los lineamientos curriculares y estándares de competencia Una propuesta para realizar un

	<p>Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) existentes para el país para cada uno de los grados.”</p> <p>“Estos referentes curriculares, no dan cuenta de las particularidades de la educación rural: la necesidad de la educación en ciertos contenidos específicos asociados a la ruralidad, el uso de modelos flexibles y la prevalencia de aulas multigrado, entre otras. Con el objetivo de encontrar un balance entre la necesidad de garantizar unos mínimos de calidad y de dotar al proceso educativo de flexibilidad y pertinencia al contexto”</p> <p>“el Ministerio de Educación ajustará los DBA y las mallas curriculares a través de la contextualización de las evidencias de aprendizaje, los ejemplos, y las rutas didácticas y la creación de guías y orientaciones pedagógicas dirigidas a los maestros que les sean útiles para usar los referentes</p>	<p>ajuste a los DBA que atienda a las necesidades específicas del contexto rural tanto en cobertura como pertinencia al contexto</p> <p>En la propuesta de los DBA no se atienden las necesidades particulares de diferentes contextos, por lo cual se realizará un ajuste para atender de forma pertinente cada contexto y así ser de utilidad a los maestros</p>
--	--	--

	curriculares de forma pertinente al contexto.”	
Ministerio de educación nacional, manual para la formulación y ejecución de educación rural (2015), Pg.12	“la educación tiene una función muy importante en cuanto dotar a los jóvenes de instrumental intelectual que les facilite acceder al capital cultural de la humanidad”	La educación provee a los estudiantes de instrumentos para acceder al capital cultural
Ministerio de educación nacional, manual para la formulación y ejecución de educación rural (2015), Pg.12	“el capital cultural está constituido por los saberes a los que la humanidad confiere valor universal, tales como; desarrollos matemáticos, científicos, idiomas, avances tecnológicos “	Dentro del capital cultural se encuentran los saberes que tienen un valor universal, pero no es mencionado el saber campesino
Ministerio de educación nacional, manual para la formulación y ejecución de educación rural (2015)	“los estudiantes rurales deben recibir la mejor educación para desarrollar las competencias básicas. La calidad debe reflejarse en buenos resultados en las pruebas estandarizadas “	La calidad de la educación y la pertinencia de esta solo se es valorada mediante las pruebas estandarizadas, esto es lo único que da cuenta de su calidad

Fuente: Las autoras

Tabla 4. Instrumento de análisis de la política meso

DESCRIPTIVO	ANALITICO	INTERPRETATIVO
<p>PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN EN CUNDINAMARCA 2013-2022. - 1 PARTE</p> <p>1.2. Articulación temática entre los ejes del Plan Decenal 2003-2012 y los planes sectoriales de los gobiernos cundinamarqueses. Pág.: 18</p> <p>- 2 PARTE La educación. Pág. 33</p>	<p>“una educación reconocida, valorada socialmente, ofrecida en condiciones de justicia para toda su población a través de proyectos educativos municipales e institucionales al reconocer y promover en ellos, la diversidad cultural y pluriétnica local y regional”</p> <p>“Promover procesos pedagógicos innovadores, mediados por la ciencia, la tecnología, saberes contextualizados y significativos.”</p> <p>“El concepto de educación adquiere las siguientes características:</p>	<p>El sentido de la educación es visto como aquel que promueve y reconoce la diversidad cultural a través de la autonomía de las instituciones, para lo cual se evidencia la necesidad de que la educación sea valorada socialmente en condiciones de justicia, aunque no se explicitan cuáles son dichas condiciones. Aun así, se propone el medio (proyectos educativos, municipales e institucionales) por el que se quiere lograr el reconocimiento</p> <p>La contextualización de los saberes permite el reconocimiento cultural por el cual, la educación será valorada socialmente.</p> <p>La educación en Cundinamarca se encuentra caracterizada por ser aquella soportada en la construcción social de saberes a partir de un</p>

<p>- 2 PARTE Lo plural en las instituciones educativas. Pág. 60</p>	<p>Construcción social a partir de un ethos o saber compartido. se trata de la comprensión del hecho educativo de manera contextual, desde los significados y representaciones que surgen de la diversidad cultural y de grupos humanos que pertenecen al Departamento”</p> <p>“Si bien es posible reconocer sujetos dentro de lo plural, éstos hacen parte de unas culturas y es allí donde se funda la diversidad. “En lo plural se incluyen los padres de familia, los líderes religiosos, políticos y sociales, los cuales se constituyen como los “educadores” fuera del sistema escolar”</p>	<p>ethos, además es un hecho que debe ser producida socialmente en el contexto y los sujetos de ese hecho educativo son los encargados de significar y representar la realidad en reconocimiento de la diversidad cultural producida por los grupos sociales del departamento.</p> <p>La producción de la diversidad cultural también involucra a la escuela; para ello, se parte del reconocimiento de los sujetos como actores sociales. Entre ellos se mencionan: los líderes políticos sociales, padres de familia y todos aquellos involucrados con el sistema educativo colombiano en el plano institucional. Para lo cual se hace necesario el reconocimiento de los sujetos dentro de lo plural en las instituciones y no solo se les reconozca fuera del sistema escolar.</p>
---	--	--

<p>PLAN DE DESARROLLO DEL MUNICIPIO DE SUBACHOQUE-CUNDINAMARCA, PARA EL PERIODO 2016-2019</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje estratégico. Subachoque productivo. Programa Mejorando el agro. Pág. 8 - Eje estratégico. Subachoque productivo. Programa Mejorando el agro. Pág. 27 - Indicadores y metas del plan de desarrollo: Educación para todos. Pág. 11 	<p>“Incrementar la competitividad de la producción agro”</p> <p>“Capacitaciones en educación financiera para el sector agropecuario”</p> <p>“Capacitar jóvenes de grado 11 en técnicas y refuerzos tendientes a mejorar la calidad educativa en las pruebas saber pro”</p>	<p>El documento no considera al campesino que allí habita como un sujeto socio-cultural, sino como aquel que origina los productos que le generan mayor economía al municipio</p> <p>Desde la cultura se espera fortalecer la apropiación social del patrimonio cultural, es decir , fortalecer el sentido de identidad como una comunidad propia (herencia cultural) para lo cual, se espera que haya un trabajo conjunto con la educación, el problema incide en que, en el programa de mejoramiento educativo se evidencia una alta preocupación porque los estudiantes adquieran capacidades en nuevas tecnologías de la información y la adquisición de inglés como segunda lengua, además de un fortalecimiento en la pruebas saber 11 en matemáticas y lectura crítica, y no como tal al fortalecimiento del patrimonio cultural.</p>
<p>P.E.I. I.E.D RICARDO GONZALEZ DE SUBACHOQUE PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelo pedagógico. Pág. 18 	<p>“La institución educativa adopta un modelo pedagógico basado en la construcción del conocimiento desde los saberes previos del estudiante y la interacción social, donde la comunidad educativa es sujeto activo en los</p>	<p>Con estos saberes los estudiantes estarán en la capacidad de participar de una interacción social en la cual él, es un sujeto activo para promover sus procesos.</p>

<p>- Plan de estudios. Pág. 332</p>	<p>procesos cognitivos, comunicativos y emocionales.”</p> <p>“Verificación, evaluación, ordenación de nuevos significados: Comparación de las experiencias previas con las nuevas teniendo en cuenta el desempeño que medirá la calidad del aprendizaje. De esta manera el aprendizaje será significativo para los estudiantes con experiencias concretas en su vida cotidiana.</p>	<p>Refiere a los nuevos significados en relación con los nuevos saberes, estos se construyen en el proceso de interacción social y el sujeto los construye para sí, por lo cual, estos saberes son aprendizajes que el sujeto logra a través de la experiencia, su cotidianidad, es decir que este aprende fuera y dentro de la escuela. Por consiguiente, la producción de esos nuevos saberes también se hace en lo cotidiano</p>
-------------------------------------	---	---

Tabla 5. Instrumento de Análisis de contenido grupo focal escuela Galdámez

OBSERVABLES	DESCRIPTIVO	INTERPRETATIVO
<p>TRADICION ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿qué anécdotas o relatos han escuchado sobre Subachoque? - ¿qué mitos o leyendas son característicos de Subachoque? - ¿alguna vez sus familiares les han contado, enseñado una copla, una poesía, un mito o leyenda? - ¿Qué tradiciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Jonier: mi papa me conto que el pueblo está enojado, se reúnen todos porque quieren sacar a los venezolanos - Matías: en las noticias dicen que los venezolanos vienen a robar - Sofía: mi papa y mi mama siempre pelean, dilan: celebramos el Halloween, recogemos dulces, nos disfrazamos y nos asustan; Andrés: en Subachoque van a celebrar ferias y fiestas, 	<p>Los niños y las niñas expresan variedad de experiencias que ocurren en su cotidianidad, esto como respuesta a su tradición oral, a los saberes que han adquirido en su vida, en la relación con otros, con sus familiares, adultos cercanos a su familia, vecinos, entre otros. Aunque no hacen referencia a mitos, leyendas concretas, mediante sus relatos, si dan cuenta de todo lo que han adquirido mediado por la tradición oral, manifiestan sus saberes frente a festividades importantes tanto ajenas a su contexto, como las del pueblo en el cual viven, mencionan la importancia</p>

<p>tienen en esa familia?</p>	<p>se bailan, traen juegos, nos montamos en los toros y mi papa o mis abuelos nos llevan.</p>	<p>de ellas, las emociones que generan y sobre todo como es transmitido este tipo de saberes, quienes participan en estas relaciones comunicativas, cuando y de qué manera lo hacen, Por otra parte, al preguntarles por tradiciones de su familia, los estudiantes manifiestan situaciones particulares de su entorno que se han vuelto comunes o naturales, como maltrato verbal o psicológico, nombrándolo como experiencias significativas de su vida.</p>
<p>TRABAJO CON LA TIERRA - ¿que se cosecha en la vereda de Galdámez? - ¿qué fincas reconocemos de la vereda, que cultiven este tipo de alimentos? - ¿cuáles con las temporadas de cosecha en Subachoque? - ¿cómo se prepara la tierra para cultivar? - ¿Qué técnicas se utilizan para el cultivo y cosecha? - ¿qué tipos de animales hay en Subachoque? - ¿qué cuidados se deben tener con el medio ambiente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Andrés: frutos como: mora, fresa, mango, piña y banano, Harvey: manzana de agua; Martin: lechuga, papa, arveja - Sofía: en la finca de mi abuela; Andrés: arriba, pasando la piedra, en la finca de don pedro; Carlos: en la finca donde trabaja mi papa - Dylan: todos los meses se cosecha - Andrés: se necesita tierra, lluvia y sol - Jonier: con el gancho se saca la papa; Brandon: con el asador se saca la papa - Dylan: perros gatos, gallinas, vacas; lucia: caballos, gallos; Jonier: burro, mi mama tiene un galpón, marranos, conejos; Junior: hay terneros profe - Andrés: no tirara 	<p>A pesar de su corta edad es muy evidente los saberes que tienen los estudiantes, en relación al trabajo con la tierra, reconocen como es el tipo de tierra en Subachoque, que tipo de cultivos se dan en este contexto, reconocen cuales son las técnicas, los conocimientos que necesitan a la hora de realizar determinadas funciones, en pro de la siembra y la cosecha, además de esto tienen un sentido de pertenencia por su contexto, tienen claro que deben cuidar el medio, saben que dé el adquieren muchos beneficios de subsistencia.</p> <p>Aparte saben que uso darles a algunas plantas que tienen cercanas, las reconocen como medicinales, nombrando que beneficio obtienen de ella. Tienen unos primeros acercamientos hacia el pensamiento espacial y lo hacen evidente en como ubican las fincas cercanas y lo que estas producen, lo cual denota un sentido de pertenencia por el espacio, un saber latente en ellos en su corta edad.</p> <p>En el reconocimiento de los animales hacen mención a actividades también de orden pecuario, como lo es el</p>

<p>- ¿qué fincas realizan algún tipo de actividad con flores? - que cuidados necesitan las flores, hay plantas medicinales?</p>	<p>basura; Carlos: no tirara botellas de cerveza; Martin: si cortamos los árboles o las flores dañamos - Andrés: en las fincas tienen girasoles; Dylan: hay rosas - Andrea: necesitan de agua y sol - Jonier: hay hierba buena profe, para curar el estómago; lucia: la aromática para el dolor de estomago</p>	<p>galpón, los estudiantes, poseen saberes frente a las dinámicas de este espacio, que han adquirido mediante sus experiencias cotidianas y directas con este tipo de actividades. Las cuales realizan acompañados de un adulto, ya sea padres, abuelos, o adultos cuidadores.</p>
---	---	--

Tabla 6. Instrumento de análisis grupo focal escuela Altania

OBSERVABLES	DESCRIPTIVO	INTERPRETATIVO
<p>Tradición oral</p> <p>1) ¿Qué coplas, cuentos, leyendas, mitos o poesía saben?</p> <p>2) ¿Qué anécdotas me ha contado mi familia sobre Subachoque?</p> <p>3) ¿Qué historias o cuentos tradicionales saben de Subachoque?</p> <p>4) ¿Qué</p>	<p>1) "Un tío me conto que, que... mi mamá me leyó en la biblia que, que Jesús murió por unos malos, que querían al diablo" Brayan.</p> <p>- Ellos están aquí estuvieron con las antenas en el tablazo por una bruja que allá esta</p> <p>- A mi papá cuando termina de preparar el terreno y sembrar, le gusta agradecer a Dios</p> <p>- "Mi mamá me conto que... hace, no me acurdo cuantos años, como tenía al, el ángel que se llamaba san miguel</p>	<p>Se puede evidenciar en los relatos de los estudiantes que, refieren en la gran mayoría a historias de la biblia, la religión y los ángeles que han sido contadas por sus familiares, teniendo en cuenta que, Subachoque sigue siendo un municipio muy tradicional, la religión está muy presente en este, por consiguiente los padres se transmiten estas prácticas a los niños y niñas, sobre todo a través de la oralidad. Los anécdotas que se tienen sobre Subachoque están influenciados sobre todo por leyendas e historias de fantasma, que no solo han sido escuchados de sus familiares, sino</p>

<p>tradiciones hay en sus familias?</p>	<p>atrapo al diablo y lo encerró en la cárcel de Gorgona, entonces el diablo escapo, hace 1000, 2000? No me acuerdo cuantos años, pero el escapo de la cárcel, antes que escapara mato a todos” David</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mi papá me han contado que rincón santo, eee como antes vivíamos allá, que cuando él tomaba, un señor dijo que allá habían marranos que tiraban cabezas y atrapaban a la gente y se los llevaban” caro 2) “Emm mi papá me conto que... bueno, había una caballeriza y un caballo estaba con el pelo suelto, y entonces nooo nos dejaba dormir, y al día siguiente amanecía con el pelo trezado” Alejandra. - “Mí papa me conto que iban caminando por la noche, por el colegio, entonces eran como las 10-11, entonces eee por al pie de ellos paso una luz blanca” Juan Esteban - “Mí una vez me conto que ellos iban para el tablazo y que cuando llegaron estaba de noche, ellos sentían que 	<p>también, por los medios de comunicación.</p> <p>En cuanto a las tradiciones Los anécdotas que se tienen sobre Subachoque están influenciados sobre todo por leyendas e historias de fantasma, que no solo han sido escuchados de sus familiares, sino también, por los medios de comunicación.</p> <p>En cuanto a las tradiciones, se encuentran las actividades culturales que se realizan en el pueblo, como lo es el día del campesino que se celebra el primer domingo de junio, allí se tiene la tradición de celebrar estas festividades, las familias que tiene tractor suelen decorarlos para el desfiles, con lo producido en cada finca, se elaboran productos gastronómicos que son llevados a las ferias y celebraciones, por lo tanto, el reconocimiento de la misma comunidad frente a su territorio y actividades que allí se realizan permite generar una identidad y orgullo por la población campesina durante estas festividades.</p> <p>Durante las actividades que realizan</p>
---	---	---

	<p>alguien le pasaba por lo lados” Felipe.</p> <p>3) “Eeee celebrar el día del campesino” Jhonatan</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Desfile de los tractores” Carolina - “Que en Subachoque se celebraban las ferias, Halloween, navidad, san Valentín” David <p>4) “eee en navidad hacemos natilla, buñuelos ”Brayan</p> <ul style="list-style-type: none"> - “en diciembre comemos una gran cena” Diego - “Hacemos arequipe con lo que da la vaca, para, para darle a los vecinos” Alejandra. - “Decorar los tractores para ir al desfile de tractores” 	<p>sus familiares en torno al trabajo con la tierra, se suele explicar a los niños y niñas como se realiza determinada actividad; los diálogos que allí generan son de enseñanza y transmisión. Por lo cual, se podría decir que solo durante las prácticas de trabajo con la tierra, en los estudiantes se trasmite una cultura y esencia propia del campesino.</p>
<p>Actividades de cosecha</p> <p>5) ¿Qué se cosecha en cada finca?</p> <p>6) ¿Cuáles son las temporadas de cosecha?</p> <p>7) ¿cómo se prepara el terreno para la</p>	<p>5) En mi finca papa, criolla (Alejandra)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esto alverja, papa, mora (David) - Tengo fresas (Jhonatan) - Zanahoria, lechuga fresca (Mariana) - En la escuela hay lechuga crespita, lechuga lisa, brócoli, coliflor, repollo, acelga.(Alejandra) 	<p>Se hace evidente el saber que tienen los estudiantes frente a estas actividades, ya que la mayoría de ellos han crecido y vivido en el campo. En su cotidianidad le ayudan a sus familiares en diferentes actividades de cosecha, allí sus padres primero le explican y</p>

<p>cosecha?</p> <p>8) ¿Qué técnica se utiliza para la cosecha?</p>	<p>6) Ahora maíz, solo...(Brandon)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papa (Juanes) - Calabaza en octubre (Brandon) - La de flores en agosto. (David) - Criolla y alverja (Isabela) <p>7) Mandan el tractor y con la desyerbadora, o la cangurera.(David)</p> <ul style="list-style-type: none"> - También con el rastrillo y el palillo. Toca con el palin limpiar toda la tierra. (Diego) <p>8) Por ejemplo para la arveja se utilizan palos largos, para amarrar la planta, y que... para que crezca hacia arriba. (Angie)</p>	<p>después ellos lo realizan. Teniendo en cuenta que las dinámicas de cosecha, en la verada han ido cambiando debido a la tecnificación de la mano de obra; los estudiantes manejan otras técnicas de cosecha a las de sus padres, utilizan instrumentos más elaborados para facilitar las actividades.</p>
<p>Actividades de crianza de animales</p> <p>9) ¿Qué tipo de animales hay en cada finca?</p> <p>10) ¿Qué tipo de criaderos hay en cada finca?</p> <p>11) ¿Qué técnicas se utilizan para las actividades pecuarias?</p>	<p>9) En esta finca solo tenemos perros y un gato, pero cuando mi papá trabajaba en la otra finca, había caballos y vacas. (Brandon)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perros y caballos (Mariana) - En mi casa hay marranos, gallinas (Sebastián) - “Tengo una vaca, que es de donde se saca toda la leche, y... con esa leche se hace el arequipe que mamá vende en las ferias”. (Aleja) 	<p>Las actividades de ganadería no están tan presentes en todas las veredas, ya que en algunas, se encuentran fincas de descanso, por lo cual los animales que se encuentran en éstas son domésticos. En algunas de las fincas donde viven los estudiantes hay gran cantidad de galpones, por lo cual la mayoría de criaderos son de pollos. Esto se debe a que, en algunos casos las fincas donde trabajan los familiares de los estudiantes, son los</p>

	<p>10) Criaderos de marranos</p> <ul style="list-style-type: none"> - De conejos y gallinas - Uno de ovejas - En el rosal hay un criaderos de toros calentanos... los utilizan para venderlos, para comerlos, para la feria, lo sacan para el rodeo (David) - Vacas y terneros, tenemos en mi casa(carolina) - Antes ordeñaba el ganado cuando estaba en la otra finca (Alejandra) <p>11) Al caballo hay cuidarle mucho el pelaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ordeñar la vaca toca amarrarle las patas, para que se pueda ordeñar bien (Valentina) - Matamos las gallinas que ya no ponen huevos (Brayan) 	<p>dueños los que deciden que criaderos tener y que productos se deben sembrar, a diferencia de quienes tiene su propio terreno, ellos son quienes deciden qué actividades de agricultura pueden realizar.</p> <p>Aunque no todos tienen animales de ganadería donde viven en la actualidad, saben sobre sus cuidados y técnicas, ya que esta población se caracteriza por ser flotante y cuando sus padres cambian de trabajo, podrán llegar a una finca donde sí se encuentren estos animales, por consiguiente, es necesario saber sobre actividades de crianza.</p>
<p>La relación con mi entorno</p> <p>12) ¿Qué cuidados tengo al lugar donde vivo?</p> <p>13) ¿Qué actividades y elementos dañan el lugar donde vivo?</p> <p>14) ¿En qué fincas</p>	<p>12) Se fumiga el pasto para que no le salga yerba por los lados (David)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se fumiga la papa, para que no se la coman las babosas(Angie) - Toca arrancar la guerrillera, una flor que es mala yerba (Diego) - Es importante cuidar la tierra, porque mmm es la que nos da de comer a todos 	<p>La relación que los estudiantes han establecido con el territorio, no es solo de producción, con el pasar de los años, los más grandes han aprendido a valorar y agradecer lo que les da la tierra, por lo cual, no solo se extraen los alimentos de está, sino también se crea un vínculo.</p> <p>Son conscientes que de la tierra depende la alimentación de su</p>

<p>se realizan actividades de floricultura?</p> <p>15) ¿Qué plantas silvestres habitan en Subachoque?</p> <p>16) ¿Qué cuidados le doy a estas plantas?</p> <p>17) ¿Qué plantas medicinales conozco y que uso les doy?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regamos las plantas que mi mamá siembra (Brandon) <p>13) Diente de colmillo, sirve para cuando uno se golpea o le duelen los ojos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moras silvestres. - El frailejón, que representa a Subachoque <p>14) La sábila para los dolores (Diego)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caléndula (Alejandra) - Romero que sirve para los malos olores (carolina) - Yerba buena sirve para sanar el hígado. (Isabella) - El diente de león, sirve para aliviar los dolores (Jhonatan) 	<p>familia y el trabajo de sus familiares, por tal motivo, reconoce que el no preservar la tierra y cuidarla podría perjudicar a su comunidad.</p>
---	--	--

Tabla 7. Instrumento lluvia de ideas. Escuela Altania.

OBSERVABLES	DESCRIPTIVA	INTERPRETATIVA
<p>Tradición</p> <p>1) ¿Qué sentido tendría articular los saberes relacionados a la agricultura en la escuela?</p> <p>2) ¿Qué sentido tendría articular los saberes relacionados a la agricultura en la escuela</p> <p>3) ¿Creen que los</p>	<p>1) “El aprendizaje de tradiciones para que los niños se den cuenta del valor que tienen en el campo y lo que nosotros como padres nos sacrificamos para, para salir adelante”</p> <p>2) “Los saberes de la agricultura son básicos para nuestros hijos</p>	<p>Las actividades de agricultura, son vistas por los padres de familia como tradiciones. Por lo que, el sentido de la escuela rural es recobrar el valor que tienen el campo y aprender de esta ardua actividad, desde las tradiciones.</p> <p>La escuela rural es el espacio donde loes estudiantes aprende a valorar el trabajo de sus</p>

<p>saberes cotidianos tienen valor cultural?</p> <p>4) ¿Creen que es importante que la escuela tenga en cuenta estos saberes</p>	<p>valoren el trabajo del cultivos y cuidado de animales, enseñándoles a ser más personas”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Para que los niños y jóvenes el día de mañana tengan amor por lo que nuestros antepasados con tanto esfuerzo nos enseñaron” - “ Para que sea un valor cultural y que pase de generación en generación” <p>3) “Si porque son actividades que realizaban nuestros antepasados”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Si porque viene de generación en generación” - Si porque uno aprende sobre la cultura y les enseña a los niños.” - “si porque podemos enseñar las tradiciones que llevamos practicando mucho tiempo atrás” <p>4) “Si para que no pierdan nuestras raíces”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “si para que no se pierda la cultura” <p>“si porque hoy en día los jóvenes no tienen el mismo amor por el campo como lo tenemos nosotros”</p>	<p>padres en torno al trabajo con la tierra y los animales</p> <p>Los saberes cotidianos que portan los padres, son saberes campesinos que ha sido trasmitidos, la articulación de los mismo en la escuela permite despertar sentido de pertenencia por el campo.</p> <p>La articulación de estos saberes permite continuar y conservar las tradiciones del campo y la cultura campesina.</p> <p>Manifiestan la preocupación por la pérdida de identidad campesina y sentido de partencia ya que, si los jóvenes no despiertan ese amor por el campo sería muy difícil continuar con estas tradiciones, la escuela se vuelve en un elemento fundamental, para evitar está perdida.</p>
--	--	--

<p>Forma de vida</p> <p>1) ¿Creen que los saberes cotidianos tienen valor cultural?</p> <p>2) ¿Qué sentido tendría articular los saberes relacionados a la escuela?</p>	<p>1) “Si porque en los niños del campo hay que cultivar sentido de pertenencia de la tierra, para que siga la agricultura y sino no, hay alimentos para el futuro”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Si porque así se aprende a valorar lo que la tierra y los animales nos ofrecen” - “Para inculcar en nuestros niños el valor de agricultura” - “Si porque nuestros hijos no pierden las enseñanzas de la agricultura y a futuro tienen las herramientas para vivir” <p>2) “Me parecería importante porque así aprenden de uno y uno de la escuela”</p>	<p>En la escuela también se construye el sentido pertenencia por el campo.</p> <p>Sin la construcción de un sentido de pertenencia por el campo en los niños y niñas, se correría el riesgo de perder las actividades de agricultura, producción de alimentos y el valor que tienes estas. Es decir que el futuro de esta tradición depende de los jóvenes y por ende de la escuela, donde pasan gran cantidad de su tiempo.</p> <p>Además, los padres manifiestan la importancia de establecer una relación reciproca con los padres y la escuela, ya que, ellos son quienes portan ese saber, y podrían brindar a la escuela herramientas para articular los saberes del campo a ésta y la escuela permite que los estudiantes conserven esas tradiciones y la actividades del campo como una forma de vida.</p>
<p>Subsistencia</p> <p>1) ¿El sustento económico depende de actividades en agricultura?</p> <p>2) ¿Cuáles son esas actividades?</p> <p>3) ¿Creen que es importante que la escuela tenga en cuenta estos saberes, si/no y por</p>	<p>1) Si</p> <p>2) “con la huerta trabajamos la huerta casera, con los animales, las gallinas la producción de huevo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Desyerbar, plantar, trasplantar, abonar” - “cuidar de los caballos y ordeñar 	<p>Los padres de la vereda Altania son campesinos, sus ingresos económicos provienen de las actividades que realizan en el campo, la mayoría relacionada a la agricultura, ya que esa es la mayor actividad económica de Subachoque.</p> <p>Para los padres que la</p>

<p>qué?</p> <p>4) ¿Creen que los saberes cotidianos tienen valor cultural?</p> <p>¿Qué sentido tendría articular los saberes relacionados a la escuela?</p>	<p>a las vacas”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “ordeño y todo lo relacionado con la agricultura” - “Alimentar a los perros, cuidado del jardín, arreglar la huerta, prado... se realiza lombricultura como abono de las plantas. Por aparte se trabaja con cultivos de papa” - “la huerta y ganadería” - “Ganadería, caballos, perros, jardinería y varias labores del campo” - “sembrar, comer, fumigar, cultivar, ordeñar” <p>3) “si porque nuestros hijos no pierden las enseñanzas de la agricultura y a futuro tienen las herramientas para vivir”</p> <p>4) “ si porque mucha de la gente que vive en el campo ya tiene como costumbre cultivar y cosechar... aparte de que de eso nos alimentamos y sobrevivimos la mayoría de los campesinos”</p> <p>-“ si porque gracias a la agricultura tenemos alimentos los del campo y la ciudad”</p>	<p>escuela tenga en cuenta sus saberes, les permite a los estudiantes ver las actividades del campo como una forma de vida.</p> <p>Reconocer desde la escuela importancia de la labor del campo, la dependencia que no solo tienen los campesinos, sino también la gente de la ciudad.</p>
---	--	--

	<p>-“si porque de eso depende y mantengo mi familia”</p> <p>-“claro porque lo que se aprende en un ayer sirve para toda la vida, cada cosa tiene un valor muy importante”</p> <p>5) “Es bueno porque los niños así sabrán cultivar lo que ellos quieren y en la escuela es un buen proyecto para que los padres colaboren”</p> <p>- “Para que los niños aprendan como se trabaja con lo que ellos mismos pueden consumir y en una buena alimentación”</p>	
--	---	--

Tabla 8. Instrumento de análisis lluvia de ideas. Escuela Galdámez

OBSERVABLES	DESCRIPTIVO	INTERPRETATIVO
<p>FORMA DE VIDA</p> <p>- ¿En su diario vivir realiza actividades entorno al trabajo con la tierra?,¿Cuáles son esas actividades?, ¿Éstas se relacionan con su actividad laboral?</p>	<p>- Pedro: sembrar la semilla de la arveja. Maribel: abono semilla surcado, Armando: siembro papa, Jorge: soy ganadero</p> <p>- Pedro: se siembra la semilla con abono, después colgarla, al mes recoger y la primera cosecha con tres a cuatro pases se cuida con</p>	<p>Muchos de los padres de la escuela, se relacionan con la tierra mediante un sustento económico, manifiestan que dicha relación es su forma de sostenerse ellos y a sus familias.</p> <p>Realizan diferentes actividades, tanto de ganadería como de agricultura, manejan un lenguaje de cierta manera técnico frente a la forma correcta en que se realizan dichas labores, los</p>

	<p>químicos y riegos en algunas veces, Maribel: con capirote, pesa escogida, empacar chuntaquiado, echar la semilla en el hueco, Armando: para la papa se necesita fungicidas, fertilizantes, abonos, como tal los arreglos de la tierra; Jorge: tener buenas practicas ganaderas, lavado de pezones, desinfectar las ubres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maribel: queremos que tengan esos conocimientos, nuestros hijos, para que conozcan más de la agricultura, Armando: estos saberes también son necesarios aplicarlos en la escuela, para que los niños tengan un buen ejemplo en el campo; Jorge: si es muy importante que los niños en la escuela aprendan para tener un buen futuro en el hogar 	<p>instrumentos, insumos correctos que se necesitan. Mencionan que su vida cotidiana está relacionado directamente con sus trabajos, es decir que lo que ellos conocen de la tierra, es lo que les permite hoy desempeñarse laboralmente en el medio rural.</p>
<p>TRADICION</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Creen que los saberes cotidianos tienen un valor cultural?, ¿creen que es importante 	<ul style="list-style-type: none"> - Maribel: pues si son importantes, porque eso es lo que somos, de lo que vivimos; Sandra: nuestros 	<p>Los padres reconocen que sus saberes son de gran importancia, mantienen una idea de forma de vida, de sostenibilidad, de dignificación de su habitar</p>

<p>la articulación de estos saberes en la escuela?,</p> <p>- ¿para qué es importante la articulación de estos saberes en la escuela?, ¿consideran que los saberes cotidianos se articulan a los temas vistos en la escuela</p>	<p>hijos sepan de donde vienen</p> <p>- Maribel: queremos que tengan esos conocimientos, nuestros hijos, para que conozcan más de la agricultura, Armando: estos saberes también son necesarios aplicarlos en la escuela, para que los niños tengan un buen ejemplo en el campo; Jorge: si es muy importante que los niños en la escuela aprendan para tener un buen futuro en el hogar</p>	<p>en el medio rural, por lo tanto consideran importante que los niños y las niñas, aprendan y por sobre todo reconozcan, la importancia de dichos saberes, puesto que si bien muchos de los niños y niñas acompañan a sus padres, adultos cuidadores, entre otros, a realizar actividades de siembra, cultivos, pecuarias, por lo tanto conocen varias cosas a partir de su experiencia directa con el medio. Por lo cual los padres consideran que, por medio de la escuela, del saber del maestro podría llegarse a una articulación, entre lo que ellos saben cómo maestros, lo que saben los padres y lo que saben los estudiantes, considerando que así se podría generar un aprendizaje más significativo, que permitiera que los niños y las niñas reconocieran el valor y la importancia del saber campesino</p>
<p>SUBSISTENCIA</p> <p>- ¿cuáles son las debilidades, fortalezas, limitaciones de las posibles propuestas?</p>	<p>- Jorge: sería bueno que se propusiera la huerta, ya que siempre que se pone en marcha y se abandona</p> <p>- Maribel: pero no solo eso, que los niños también participaran de todo el proceso para que aprendan</p>	<p>Los padres de familia son conscientes, que existen ideas que desbordan el panorama de posibilidades de vinculación con la escuela, por lo tanto, ellos mismos generan un filtro de aquellas que son más cercanas de poder poner en marcha y así entre estas poder establecer una propuesta de una. De allí surge como</p>

	<p>y conozcan</p> <p>-Armando: también podríamos ponernos de acuerdo los padres, para venir y acompañar todo desde antes te la siembra, para que así conozcan, lo que nosotros sabemos.</p> <p>Claudia: sería una propuesta que podríamos realizar, con el compromiso de todos y de la maestra también que nos brindara el tiempo con los niños.</p>	<p>propuesta por parte de los padres, rescatar una dinámica similar, pero con una participación constante de los niños y las niñas en el proceso.</p>
--	--	---

Tabla 9. Instrumento de análisis grupo de discusión

Observables	Descriptivo	Interpretativo
<p>Sentido de la educación rural</p> <p>1. ¿para qué la educación campesina?</p> <p>2. ¿actualmente en las escuelas rurales existe una educación campesina?</p> <p>3. ¿valdría la pena, tener en cuenta estos saberes los saberes campesinos</p>	<p>1. “considero que es de vital importancia para atender las necesidades de una comunidad educativa específica que realizan sus actividades en... zonas rurales las cuales requieren de diferentes actividades que les permite mejorar sus condiciones de vida en cuanto a calidad y en cuanto mejor forma de permanencia, e... considero que es de vital importancia implementar en las escuelas para así concientizar a niños y padres de familia sobre su rol dentro de una comunidad productiva,</p>	<p>1-La educación campesina responde a las necesidades del contexto rural ya que permite reafirmar y construir una cultura campesina, para algunos docentes se hace necesaria su articulación a las escuelas, puesto que, la escuela le da un valor cultural a ésta, lo que posibilita la permanencia de las nuevas generaciones en el campo.</p> <p>2-Se hace evidente que en las escuelas rurales</p>

<p>en la escuela?</p>	<p>auto-sostenible y dinámica” Eliana 2. “ yo pienso que la verdad no, porque como lo manifestaba ya hace rato nos estamos preocupando más es por dar resultados, resultados, resultados, resultados , a pruebas escritas, a pruebas, pruebas y la verdad la habilidad del niño para que se desenvuelva en un contexto, en una realidad colombiana la estamos dejando de lado” Jaime - “si a veces, en ocasiones digamos en las temáticas usted tiene como base los conocimientos que traen los niños del campo, si sus experiencias, lo que viven, en sus papás, cómo trabajan sus papás, pero de ahí que eso sea como la base de la enseñanza o de ahí partimos para enseñanza no.” Martha - Yo si considero que no, porque!!! Primero era ,no sé cómo coloco en comillas la palabra “obligación” pero se desarrollaban las huertas escolares, los, los señores del campo también tenían su huerta casera, tenía sus gallinas, tenían sus cerditos...y si ustedes salen y hacen un recorrido por el campo ya no consiguen nada” Yadila 2 “Considero que es muy viable realizar esta propuesta, ya que, en el día a día de la, del que hacer pedagógico de la escuela, se está perdiendo este enfoque de la tradición cultural e... que responde a las necesidades directamente del entorno rural,</p>	<p>no existe una recontextualización de la educación, ya que, se exige que lo que los estudiantes deben aprender es responder a las pruebas estandarizadas. Es decir que se imparte una educación por resultados, y los docentes asumen el rol de ejecutores de contenidos, contenidos que de igual forma responde a dichas pruebas. - Los docentes manifiestan que aunque en algunas ocasiones se tienen en cuenta los saberes de los estudiantes y lo que sus padres le han enseñado a partir de su trabajo, estos no transversalizan la enseñanza, puesto que, como ya se había mencionado, se prepara a los estudiantes para las pruebas de estado. - Se podría decir que a partir de la desarticulación que la escuela ha tenido con las dinámicas del contexto rural, ha influenciado en la pérdida de algunas dinámicas del campo. 3-se hace necesario la articulación de los saberes campesino a la escuela, ya que, esto permite recuperar la cultura e identidad campesina en los</p>
-----------------------	--	--

	<p>porque como lo había mencionado anteriormente estamos muy enfocados a la parte estrictamente curricular, conceptual, académico, e... de las ciencias exactas y estamos olvidando toda la parte de identidad cultural campesina, los niños se están alejando de los saberes que tienen sus padres y que seguramente les pueden transmitir de forma significativa y que harán que ellos tengan definitivamente un proyecto de vida enfocado que aproveche la característica y cualidades de su entorno para generar dicho proyecto de vida y para mejorar su calidad de vida.” Eliana</p>	<p>estudiantes, por lo que, se debería pensar en una educación que responda a la necesidades del contexto, como lo es, la construcción de identidad campesina y recobrar el valor cultural de la misma. Como bien lo manifiestan algunos docentes, desde lo establecido en las mallas curriculares y contenidos curriculares, los docentes deberán realizar una verdadera recontextualización de éstos, en la que, no se sobreponga un saber, sobre un conocimiento.</p>
<p>Contenidos curriculares</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Creen ustedes que los contenidos establecidos por la política responden al mejoramiento de la calidad de vida? 2. ¿Creen que con estos contenidos es posible afirmar la identidad cultural campesina? 3. ¿éstos contenidos hacen parte exclusivame 	<p>1) 1Pues yo creo que sí, porque cuando usted le enseña al niño un arte un saber, a desenvolverse en el ambiente que ésta, por ejemplo ahorita seria en el campo, le doy esas herramientas pues él va a mejorar su calidad de vida, y le estoy aportando conocimientos para el desenvolverse en ese sitio. que tener en cuenta que si él va quedarse en el campo pues va tener los conocimientos pero si va estar en otro sitio, le van a servir de pronto para compartirlo con otras personas” Martha</p> <p>- “bueno, sin embargo pues digamos que eso no se está dando del todo porque ahorita nos preocupamos más de pronto por dar resultado a la pruebas de estado porque el colegio suba el nivel en el icfes, la verdad lo que es el contexto lo estamos dejando de lado a ciencia cierta, no estamos... y la verdad la</p>	<p>1-Los maestros reconocen la importancia de los conocimientos relacionados con la agricultura, ganadería, pesca, entre otros. mas sin embargo, saben que no se llevan a cabo en la cotidianidad de la escuela, puesto que, sus intereses se han enfocado en responder a las exigencias de la institución, lo cual ha convertido las relaciones que surgen en la escuela, en un afán por responder, por entregar. olvidando al sujeto, en este caso a los niños y las niñas, sus intereses, gustos y deseos. manifiestan la importancia de un</p>

<p>nte de la formación técnica, o de una de las facetas de la formación integral de los estudiantes?</p>	<p>misma política educativa, el mismo direccionamiento por ejemplo desde nuestro plantel, digamos pues que no se permite contextualizar mucho, está muy estándar y nuestro caso por ejemplo deberíamos tener por ejemplo una granja, una huerta escolar, o que hubiera por lo menos el espacio para desarrollar actividades pecuarias con los niños, pero la verdad no se hace ni tampoco se dan los espacios” Jaime</p> <ul style="list-style-type: none"> - “considero que la educación no está contextualizada, por ejemplo en todo lo que es actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales hablo por el municipio, por lo que veo que los estudiantes no los están usando, están tratando de ir a un SENA o a estudiar sistemas, algo electrónico pero ya el campo lo quieren dejar de lado. Y no tenemos infraestructura, no tenemos granjas pecuarias, no tenemos colegios industriales, donde se les enseñe, se les sensibilice, se les motive hacia el trabajo al campo y otra cosa que también considero importante es que el campesino produce la tierra, pero el, mercado es muy difícil, entonces... “Yadila - “indudablemente hay muchos programas y políticas públicas relacionados a la educación campesina y al fortalecimiento de la educación rural con diferentes estrategias para que niños, jóvenes y padres de familia puedan desarrollar 	<p>reconocimiento político para el municipio, el cual recoja las particularidades, de dicho contexto, sus necesidades, acogidos mediante una propuesta de educación rural para dicho sector.</p> <p>por otra parte se puede inferir que los maestros reconocer la importancia de los saberes campesino, de su articulación a la escuela, pero también que dicha articulación sea generada por otros agentes externos, es decir que los maestros , prefieren ceder, de cierta manera dicha responsabilidad a otros, puesto que para ellos es difícil, o simplemente no se visualizan realizando este tipo de articulación del saber campesino.</p> <p>2) los maestros, reconocen que mediante estos contenidos, es posible, reafirmar la identidad campesina, pero se ven muy arraigados a lo que se proponga, se estipule, o se decida en las políticas educativas, por lo cual, esperan de alguna forma que sea mediante estos cargos, que se genere una solución, la cual ellos puedan poner en marcha, pero aún falta</p>
--	---	--

	<p>diferentes actividades e... orientadas a la vida del campo, sin embargo, en nuestro caso específico estos contenidos establecido y estas políticas públicas no son tan, tan pertinentes en nuestro modelo de educación y a nuestro modelo pedagógico adoptado específicamente por el colegio, ya que nosotros e... pese a que tenemos todas las características del contexto rural e... pues no implementamos un modelo de escuela nueva, en la cual se tengan en cuenta directamente esas necesidades del contexto sino que estamos copiando y siguiendo otros modelos de educación los cuales e... distraen nuestro foco principal que es la educación rural. En este momento trabajamos el programa todos aprender con una metodología totalmente diferente a las necesidades del contexto de la escuela rural. Entonces creo que esas políticas en nuestro caso no son, no son tan viables, porque la verdad no las adaptamos” Eliana</p> <p>2) “ Si siguiéramos e de forma detallada cada uno de los programas que propone el MEN, el solo hecho de tener escuela nueva como estrategia o modelo pedagógico para nuestra, nuestro tipo de escuela pues sería ideal pero como desafortunadamente no tenemos dicho modelo, entonces la identidad campesina se va perdiendo, porque no la fortalecemos, porque no hacemos énfasis en el diario vivir del estudiantes, y a veces olvidamos</p>	<p>más autonomía por parte de los maestros para generar cambios desde su lugar de acción, desde su práctica pedagógica en sí misma .</p> <p>3) los maestros consideran que como tal, no hay una educación integral para los estudiantes, es decir que se realizan algunos acercamientos, como actividades en las cuales , se tienen en cuenta las particularidades de su contexto, las necesidades en intereses de los estudiantes, pero se quedan en eso, en espacios, cuyo objetivo y sentido, se abarca en un solo momento, no se brinda la oportunidad de trascender o de llevar una secuencia, un hilo conductor, que permita involucrar los saberes campesinos de los estudiantes, en distintos espacios, relacionándolos en la escuela como un todo, el cual, puede ser visto desde distintas perspectivas. por otra parte los maestros ven la necesidad de que los estudiantes aprendan una técnica, que les permita fortalecer sus conocimientos, es decir que los maestros ven los saberes campesinos</p>
--	--	---

	<p>la realidad del contexto en el que viven , en un contexto rural, entonces dado que no seguimos esas políticas o esos programas se va perdiendo esa cultura campesina. “ Eliana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - -“el ideal sería que fuera una de las facetas integral del estudiante, hay niños que no tienen posibilidades de asistir a un SENA a un centro urbano a estudiar. Eso le debería incentivar, desarrollar para que tengan un medio subsistencia” Yadila - -“ - “Y a nivel técnico también porque nuestro colegio no tiene ningún énfasis específico y pues debería ser porque los estudiantes trabajan, viven en el campo, su entorno es campesino, pues debería el colegio ofrecerle alguna base técnica para que ellos así se vayan a dedicar a otras cosas. Salgan con un conocimiento básico sobre el campo, sino tienen otra oportunidad de irse, de estar en otra ciudad, al quedarse en el mismo campo, tienen ya una herramienta fundamental para desenvolverse bien” Martha - -“ -“pues como lo había mencionado anteriormente nosotros manejamos un modelo pedagógico de corte constructivista en el cual si se tienen en cuenta algunas de las necesidades de los estudiantes y se parten de las experiencias de construir desde su entorno inmediato, sin embargo las políticas públicas e... para educación 	<p>desde una mirada que apunte a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, en cuanto a sus subsistencia, pero no refieren al saber campesino, desde su esencia, es decir , su connotación cultural, su forma de vivir, su identidad, lo cual claramente permite que el campesino se desenvuelva económicamente, pero que se reconozca que su saber es mucho más amplio, abarca todos los aspectos del ser humano en este contexto, pro más sin embargo los maestros se centran en una mirada socio-económica, de dicho saber , es decir en pocas palabras el saber campesino de los niños y las niñas, debería ser tecnificado, para que ellos posean unos conocimientos sólidos, que les permitan hacer uso de su contexto, lo cual no daría cuenta del sentido de pertenencia por el contexto rural.</p>
--	---	---

	<p>rural y todos los programas para fortalecer la educación campesina están orientadas hacia otras, otros modelos de educación como la escuela nueva, la aceleración de aprendizaje, la post primarias rurales entre otras que sí especifican y se dedican específicamente al desarrollo de proyectos productivos en el contexto inmediato del estudiante que son los contextos rurales, sin embargo nosotros en nuestro colegio mmm realizamos proyectos transversales consagrados en la ley general de educación, el proyecto de medio ambiente (PRAE) en el cual realizamos algunas actividades relacionadas al campo y la integración de los saberes de los padres de familia que interactúan constantemente en un ámbito rural, realizamos las huertas escolares, realizamos ferias de frutas y verduras e... realizamos algunas charlas y talleres sobre hábitos de vida saludable y de forma transversal e... con las diferentes áreas, español, matemáticas, ciencias realizamos e... talleres de mercadeo con los mismos productos de los padres de familia y sus hijos e... producen en sus fincas a menor escala, entonces sin embargo pienso que muchas veces estos contenidos son dirigidos exclusivamente a una formación técnica pero, per pues en nuestra institución tratamos de que esto haga</p>	
--	---	--

	<p>parte de alguna forma sea un poco inherente a la formación integral de los estudiantes, lo que pasa es que faltan más espacios para desarrollar dichas propuestas teniendo en cuenta que, muchas veces nos encasillamos mm en actividades teóricas y específicas de contenidos curriculares para demostrar habilidades y saberes en las prueba estatales” Eliana</p>	
<p>Práctica pedagógica de los docentes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué modo los saberes campesinos hacen parte de la creación curricular cotidiana? 2. ¿En su práctica pedagógica cotidiana los niños refieren otros saberes diferentes a los establecidos en el currículo oficial? ¿si, no, cuáles? ¿Qué hace usted en esa situación? 3. ¿En su práctica docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Es decir siempre en educación se... la premisa siempre es descontextualizada sin embargo pues nosotros tenemos una dificultad de que no se les da el espacio, de por ejemplo trabajar en una huerta escolar, la huerta escolar existe, pero pues... los padres de familia, algunos padres de familia, son los que la organizan, sería bueno que se diera el espacio que los niños fueran como en alguna época, como mencionaba la profe yadila que venía un técnico de la Humata y le enseñaba a sembrar, les enseñaba si, el cuidado de la huerta, entonces eso siempre dificulta la contextualización y no, es que se parte digamos de lo ya establecido, pero la verdad se contextualiza poco” Jaime - “Claro!!! Sería importante que a uno, hay en ocasiones que lo logra hacer, ósea en la ciencias naturales, en la matemática, para hacer cuentas, para hacer eso, pero realmente no como debería ser, sino como sacarle 	<p>1-Algunos docentes reconocen que la educación para las escuelas rurales es descontextualizada, pero aun así, asumen que para que esta sea pertinente, se debe hacer desde proyectos y no desde los mismos contenidos curriculares o temáticos. Además de esto, delegan la función de esa recontextualización, a los padres de familia o centros de formación técnica.</p> <p>Los docentes consideran que para realizar que los saberes campesinos hagan parte de la creación curricular cotidiana se hace necesario, destinar un espacio específico.</p> <p>la creación curricular cotidiana es vista desde el redireccionamiento, es decir a la corrección de los términos</p>

<p>realizan creación curricular cotidiana de los saberes campesinos?, si, ¿Cómo?, si la respuesta es no, ¿qué estrategias crearía para ello?</p>	<p>realmente el jugo a ese saber de los estudiantes, a ese contexto que el maneja, entonces sería muy importante y si consideramos que fuera importante que los niños siempre tuvieran ese espacio para partir de ahí, y nosotros enfocar las temáticas hacia ello” Martha</p> <p>2“si claro porque son saberes previos que ellos tienen entonces lo que se hace pues siempre se debe partir de saberes previos de los estudiantes, porque muchos de ellos si los papás pues... tienen, digamos que trabajan en labores agrícolas en caso de fotosíntesis pueden dar digamos varios ejemplos o saberes que ellos tengan, entonces uno parte de lo que ellos sepan teniendo en cuenta, si de pronto es un concepto errado se redirección.” Jaime</p> <p>-“pues sí es importante y si son escuchados, claro... cuando al estudiante participa y expresa su conocimiento, la base que trae sobre el tema pues se tiene en cuenta, lo que dice el profesor se redirección si en algún momento no es muy acertado lo que dicen, pero si se tiene en cuenta durante el desarrollo de la temática” Martha</p> <p>1. “ yo creería que llevarlos más como a la investigación a los niños, no? Cómo convertirlos en investigadores en que desarrollen talleres y actividades que le permitan buscar el porqué de algo, digamos el porqué de las plantas son verdes? Por qué la planta crece hacia esta dirección, por qué hacía esta no? Ósea como que, busca que ellos se vuelvan muy curiosos sobre su ambiente, desarrollarles esa</p>	<p>implementados por lo estudiantes</p> <p>3)Como ya se había mencionado, para que los estudiantes de las escuelas rurales tengan una educación pertinente y contextual, a los docentes desde la malla curricular y los contenidos curriculares se le debe brindar espacios en los que puedan realizar proyectos, ya que esto limita su quehacer docente.</p>
--	---	---

	<p>curiosidad y a través de ella ir desarrollando esas temáticas que hayan, pero sí me parece importante que, que les despertamos ese espíritu investigativo a ellos, incluso si uno lo trabaja, eso es algo que los motiva mucho, pero de verdad que a veces nos vemos limitados por la malla curricular, por estar al día con todas la temáticas, eso no permitiría porque la investigación tienen mucho pasos y hay que hacer como un currículo muy flexible que le pie al niño de salir de buscar, de conocer, entonces pues a veces esas son las limitaciones que se tienen “Martha “Digamos también como romper esquemas, estamos muy cuadriculados, por ejemplo modificar horarios eee, enfatizar en materias que son más relevantes, pero son cosas que nos gustaría hacer pero, pues por otro lado toca cumplir ciertos parámetros”</p>	
--	---	--

Tabla 10. Análisis de contenido Propuesta laboratorio pedagógico ambiental. Escuela Galdamez.

OBSERVABLES	DESCRIPTIVO	INTERPRETATIVO
<p>VALIDACION DE APORTES DE LOS ADULTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿ustedes creen que la idea de la profesora Martha, la podríamos vincular con la huerta? - ¿ustedes creen que esta idea, de la huerta se podría llevar a 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lucia: podemos ser detectives, investigar cosas Brandon: si como los que buscan pistas 2) Sebastián: si, a nosotros nunca nos han dejado participar porque somos pequeños, Brandon: la huerta se ve divertida, solo que nosotros los pequeños no vamos 	<p>Los estudiantes, consideran que las ideas propuestas, son atractivas, para realizar, pero manifiestan su preocupación, porque sea un espacio, en el que verdaderamente, les permitan participar, ya que, por su edad, algunas actividades realizadas en la escuela, no se les es posible involucrarse. Resaltan su creatividad, e imaginación a la hora de</p>

<p>cabo?</p>		<p>plantearles una propuesta, es decir, son capaces de crear roles, en situaciones hipotéticas, en las cuales pueden participar. Además, manifiestan su interés, curiosidad por hacer parte de las dinámicas que surgen dentro de una huerta, ya que este espacio no ha sido dispuesto para ellos</p>
<p>GARANTIAS PARA SU REALIZACION</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿ustedes como lo harían? - ¿les gustaría hacer un laboratorio ambiental, o que otras propuestas tienen? 	<p>1) Dylan que el laboratorio sea aquí al ladito de la escuela Sebastián: toca mirar como lo cuidamos, para que nadie entre a dañar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Martin: una cosa donde hacemos ciencia, Brandon: donde podemos hacer experimentos 	<p>Los estudiantes, son capaces de relacionar, la propuesta de un laboratorio, a su contexto cercano, es decir, vinculan el cambio y el medio ambiente en dicha propuesta. Manifiestan su preocupación, porque sea un espacio en el cual se brinden condiciones de cuidado, que no se maltrate al medio ambiente, lo cual da cuenta de su sentido de pertenencia, por el contexto rural. Les llama la atención, actividades de descubrimiento, exploración, investigación, experimentación, las cuales relacionan, directamente con la propuesta de un laboratorio ambiental.</p>
<p>LABORATORIO AMBIENTAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿ustedes nos habían dicho que sabían ciertas 	<p>1) Dylan: cultivando 2) Alejandro: que sea grande, como en toda la escuela, Kevin: que podamos</p>	<p>Los estudiantes relacionan los que ellos saben, con la propuesta del laboratorio, mediante espacios como el cultivo, la siembra y la cosecha,</p>

<p>cosas en torno al trabajo con la tierra y la ganadería, ahora eso como lo podríamos trabajar en el laboratorio que vamos a hacer allá afuera?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se imaginan un laboratorio ambiental en la escuela? - ¿Cómo con el listado de saberes que ustedes mencionaron, podemos trabajar el laboratorio? - ¿Cómo involucran las clases en el laboratorio? 	<p>estar todos los días, Martin: que cuando vengas nuestros papás, vean que nosotros sabemos y que uno puede</p> <p>3) Martin: que tenga flores para mirar Manuel: donde tengamos una huerta Alejandro: donde podamos tener Cultivos</p>	<p>son capaces de hacer unos primeros acercamientos hacia una coordinación, o programación, de cómo se llevaría a cabo dicho momento, es decir proponen tiempos, cuando enuncian que deberían poder ir todos los días, proponen unos saberes importantes, en el momento que resaltan la importancia de que los otros vean eso que ellos saben y pueden hacer.</p> <p>La manera en que ellos proponen, vincular las clases con la propuesta del laboratorio, se soporta mediante la premisa de la exploración, del medio que los rodea, por su interés frente a la indagación y el descubrimiento</p>
---	--	--

Tabla 11. Propuesta Laboratorio Pedagógica Ambiental. Escuela Altania

OBSERVABLES	INTERPRETATIVO	DESCRIPTIVO
<p>Validación de aportes de los adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) La huerta escolar 2) Articulación de los saberes campesinos con las áreas 3) Investigadores del campo: <p>A ¿Qué te gustaría aprender en la escuela?</p> <p>B ¿Que te gustaría hacer</p>	<p>1- A mí me gusta la huerta porque nos enseñan a cultivar a los más pequeños (Anderson)</p> <p>-Me gustaría que hiciera más actividades con la huerta, porque uno aprende a sembrar, cultivar y cuidar las plantas (Sebastián)</p> <p>2- cuando vemos ciencias, sembramos un frijol y... vemos cómo crecen (Jhonatan)</p>	<p>1-La huerta resulta un espacio provechoso para los estudiantes desde que se tengan en cuenta a los estudiantes desde todos los grados.</p> <p>La huerta da cuenta de ese saber del campo que está siendo transmitido a los estudiantes, no solo de sus familiares, la escuela también trasmite</p>

<p>en la escuela? C ¿Ustedes podrían convertirse en investigadores del campo?</p>	<p>-vemos cosas chiquitas en biología, con el microscopio(María)</p> <p>3-A) Cuidar a los animales, cuidar la naturaleza (Zaida) -aprender el habitad de las plantas, aprender a cultivar, ver la naturaleza con amor.(Valentina) -Aprender más sobre los animales que hay aquí y que... uno ve(Felipe) -Me gustaría aprender a cosechar(Anderson) -Quiero aprender a organizar el terreno(Diego) -Me gustaría aprender a sembrar arveja, a fumigar, cuales son buenos y malos para fumigar (Angie) -Me gustaría aprender más de las plantas, la naturaleza. (Jhonatan)</p> <p>B)Prepara el terreno, cosechar.(Angie) -Hacer ganadería y agricultura.(Isabela) -Recoger la fruta(María paula)</p> <p>C)-Si porque podemos, digamos ver algún pajarito, podemos decir lo que hacen, como viven, a diferencia de la ciudad que solo hay carros y motos.(Felipe)</p>	<p>un saber, por lo que manifiestan la importancia que las actividades que allí se realizan sean más contantes.</p> <p>2- Se hace evidente la descontextualización de algunas actividades, ya que, si bien tienen una huerta, sigue realizando experimentos que se alejan del contexto rural. Por lo que, se desaprovecha este espacio y todo lo que puede ofrecer.</p> <p>3-En consecuencia a lo anterior aunque los niños ya saben de muchas de la actividades del campo, manifiestan la necesidad que estas también se articulen a la escuela, y no quede solo delgado al hogar. Desde sus interés, no solo se podría tener en cuenta su saber, sino también se articularia y generarían nuevos concomimientos a partir de nuevas concepciones que le puede brindar el maestro. Otro de los elementos que se hace evidente es que, en el proceso del sembrado los estudiantes solo ayudan desde un punto, para lo cual se hace necesario que estén presente desde el inicio del todo el proceso hasta el final.</p>
---	--	--

		<p>Teniendo en cuenta que no en todas las fincas se siembra lo mismo, para los estudiantes, la escuela se vuelve el espacio donde articularían todos los saberes de los estudiantes, ya que cada uno tienen que aportar desde su experiencia.</p> <p>Se podría despertar conciencia y amor por la naturaleza como lo manifestaba una estudiante, como lo es, el uso pesticida, puesto que no todos conocen si resultan buenos o malos, junto con los docentes se podría llegar investigar y generar conciencia sobre lo que resulta bueno o malo para el medio ambiente.</p> <p>Son cocientes de todas las posibilidades que le ofrece el campo para explorar, lo que permite conocer e indagar más sobre su entorno, lo que sucede en él.</p>
<p>Propuesta de adultos desde la mirada de los estudiantes</p> <p>1) Huerta escolar: ¿Cómo utilizarías la huerta de la escuela?</p> <p>2) Articulación de los saberes campesinos con las áreas: ¿Te</p>	<p>1)- Yo utilizaría la huerta para las ferias de la verduras y frutas(Diego)</p> <p>- con la huerta podríamos aprender de comida sana, y hacer jugos con lo que se siembre, por ejemplo la fresa(Erika)</p> <p>- Se podría experimentar con lo que siembra (Santiago)</p> <p>2)- No me gustaría porque siempre e... siempre se hace</p>	<p>1-Les es importante a los estudiantes que el trabajo que realizo con la huerta, sea visto por otros agentes externos, y tenga un reconocimiento por los ellos.</p> <p>De igual modo, manifiestan que si bien es importante tener un espacio como la huerta,</p>

<p>gustaría que las actividades de las materias se relacionen con las actividades del campo? ¿tu cómo lo harías?</p> <p>3) Investigadores del campo: Según lo que respondieron desde sus intereses, ¿cómo integrarían sus saberes del campo a la escuela?</p>	<p>todo adentro del salón, sería dibujar, escribir y ya (Brandon)</p> <p>- Desde español la articularia para que, para que, todo mundo sepa de que las frutas y verduras son proteínas y minerales que, que son naturales, que vienen de nuestro señor Jesús (Sebastián).</p> <p>3) Por ejemplo, como nosotros sabemos algunas cosas, podemos ir cogiendo mmm no sé, algo de lo que quisiéramos, ir haciéndolo en la escuela desde lo que ya sabemos, y con lo que sabe la escuela aprender más(Angie)</p> <p>- Si como los más grandes sabemos más, podemos ayudar a los chiquitos que conozcan cómo se siembra la papa, que es lo que yo más se, como yo hago con mi hermano (María)</p>	<p>esta tenga un acompañamiento pedagógico, donde se enseñe los beneficios de lo sembrado, y no quede solo en la acción de plantar algo. De ahí que, los estudiantes nos presentan una estrategia de articular los saberes campesino a los contenidos curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> - La garantía de la huerta es que involucra a los estudiantes de todos los grados. <p>Mediante las actividades que se realizan en la huerta se pueden ir articulando contenidos temáticos ya establecidos, para lo cual el maestro deberá contextualizar los temas que se van a ver, a las actividades de la huerta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades: Es una espacio que no se utiliza constantemente y los estudiantes, no están en todo el proceso de realización. <p>2-La articulación de los saberes a la áreas de conocimiento, podría caer en la adaptación de éstos para implementarlos como ejemplos, sin</p>
---	---	---

		<p>rescata la esencia misma del modo en cómo se adquirieron (a través de la práctica).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones: que estos saberes sean limitados a ejemplos para realizar cierta actividad, es decir que se vuelva un punto de la actividad y no transversalice la misma. - Garantías: Que su articulación se haga desde la misma practica (Acción) <p>3- los estudiantes desde sus intereses y gustos, dan cuenta de su saber, por lo que, una oportunidad para articularlo en la escuela seria desde la investigación y la preguntas que le surgen, allí complementaria lo ya sabio, con los nuevos conocimientos que le puede brindar la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantías: Que parta de los gustos e intereses de los estudiantes - Limitaciones: Podría caer en explicaciones de cómo se siembra y se perdería la esencia misma de la investigación, la pregunta.
--	--	--

<p>Laboratorio Pedagógico Ambiental</p> <p>1) ¿Cómo te imaginas un laboratorio en la escuela?</p> <p>2) ¿Qué harías en el laboratorio?</p> <p>3) ¿Qué nombre le pondrías?</p>	<p>1) Me lo imagino que hay semillas, tarros, aparatos para ver las cosas grandes, plantas, animales, arboles, hojas.(Brandon)</p> <p>2) Con las flores la olería, con las plantas y árboles, haría experimentos y los animales les hago examen de sangre (Brandon)</p> <p>3) La cartilla del campo</p> <p>1) Tiene plantas, frutas y vegetales, se pueden hacer experimentos(Carol)</p> <p>2) Cosechar fruta, para hacer jugos o ensalada de frutas (Caro)</p> <p>1) Habría animales, humanos (Valentina)</p> <p>2) Haría experimentos con las vacas y conejos los uniría para saber su habitad.</p> <p>3) Las maravillas de la cultura de la escuela Altania (Valentina)</p> <p>1) Seria genial porque podemos investigar cosas</p> <p>2) Podemos investigar sobre los seres vivos, las plantas, que hay en la vida</p> <p>3) El abono de Leonel</p> <p>1) Tendría animales, pero para eso tocaría traer las vacas (Zaida)</p> <p>2) Para saber si saca buena leche o no, o si saca</p>	<p>Todos los estudiantes manifiestan interés por experimentar con lo hay en la naturaleza, animales, plantas verduras, entre otros elementos.</p> <p>De nuevo expresan su interés por crear productos a partir de lo que experimentan, como juegos, y medicina.</p> <p>Les causa curiosidad por lo que podrían hacer con animales</p> <p>Los animales que producen alimentos como miel y leche, le gustaría conocer como lo producen.</p> <p>A través de sus sentidos, podrían experimentar con los elementos de la naturaleza, generar conocimientos desde lo que saben, y lo que la investigación le pueda brindar.</p> <p>La implementación de aparatos como el microscopio les despierta mucho interés por conocer que está hecha la naturaleza.</p>

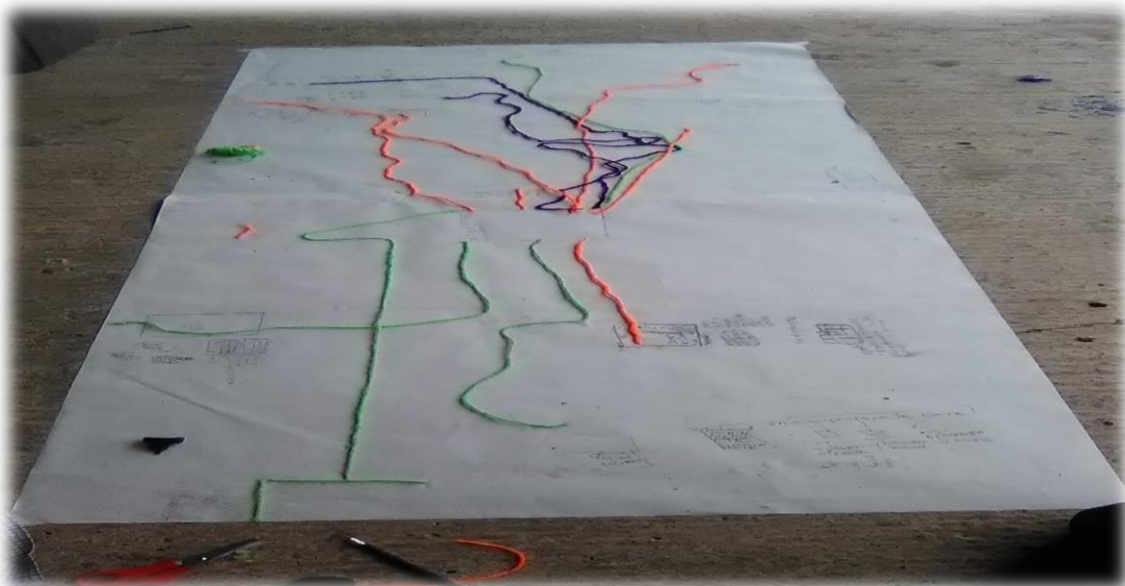
	<p>mucha o poco</p> <p>3) El campo de la cosecha (Zaida)</p> <p>1)Tendría más plantas, y se colocaría en, en donde está la huerta (Didier)</p> <p>2)Haría inventos con las plantas</p> <p>3) La agricultura (Didier)</p> <p>2)Por decir pongo un pasto y lo pongo en el vidrio, para ver cuantos gérmenes tiene, o cojo un abeja muerta, y la miro para ver de dónde saca la miel (Erika)</p> <p>3)Lombricultura</p> <p>1)Seri genial porque podemos investigar</p> <p>2)Podemos investigar cosa de los seres vivos, del campo de la ciudad</p> <p>3) La agricultura(Jonatán)</p> <p>2) Haría experimentos con plantas, para hacer medicina, en la huerta combinar semillas (Diego)</p> <p>3(La vereda ambiental)</p> <p>1)Me lo imagino con flores, plantas, vegetales, verduras, frutas(María)</p> <p>2 Tomaría pedacitos de la huerta, para saber que pesticidas son buenos, y cuales malos, para por que algunos queman el pasto (María)</p> <p>3(La agricultura de Altania (María)</p>	
--	---	--

Anexo 4. Evidencia fotográfica

A continuación, se presentan los registros fotográficos de algunos de los momentos de la investigación.

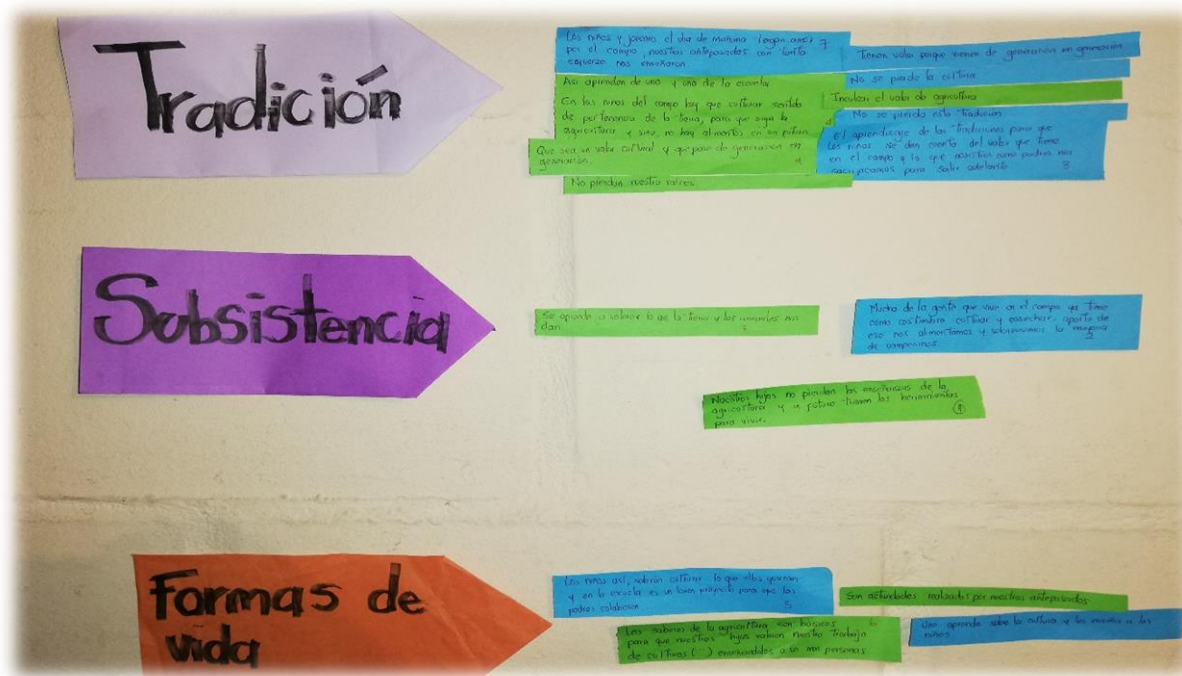
Fotografía tomada el 2 de noviembre del 2018

En estas fotografías los estudiantes se encuentran realizando la cartografía social correspondiente a la técnica grupo focal.



Fotografía tomada el 5 de abril del 2019

En la primera fotografía se evidencia la organización de los aportes que realizaron los padres de familia en la lluvia de ideas. En la segunda fotografía se puede apreciar a los padres de familia y niños preparando el terreno para llevar a cabo el proyecto que ellos propusieron.



Fotografía tomada el 22 de abril del 2019

En la presente fotografía se recoge los saberes que portan los estudiantes para consolidar la propuesta Laboratorio Pedagógico Ambiental.

