

Sistematización de la experiencia *Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural: Aprender desde la experiencia*

Germán Ramiro Piñeros Restrepo

Haideth Julián Zubieta Rodríguez

Tutor:

Carlos Enrique Cogollo Romero

Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá D.C.

2020

Contenido

Presentación	3
Capítulo 1 - Galeato	5
Capítulo 2 – Encuadre (o del marco teórico)	7
Capítulo 3 - El mapa (o de la Metodología) y la Alforja (o de Instrumentos, Herramientas y otros Entuertos Metodológicos)	25
Capítulo 4 - Mojonés (o del marco conceptual)	44
Capítulo 5 - Nudo	55
Capítulo 6 - Moralejas	74
Capítulo 7 - Corolario	96
Bibliografía	101

¹ Galeato: “Del latín galeātus 'cubierto con casco o celada'. Dicho del prólogo o proemio de una obra: Que la defiende de los reparos y objeciones que se le han puesto o se le pueden poner.” Tomado de: [galeato | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

² Encuadre: “Consiste en todo lo que el fotógrafo elige para formar parte de la composición de la imagen”. Tomado de: <https://medium.com/@a20193010/planos-encuadres-y-composici%C3%B3n-fotogr%C3%A1fica-c3db98bd46e6>

³ Mojonés: “Señal permanente que se pone para fijar los linderos de heredades, términos y fronteras”. Tomado de: [mojonés | Diccionario de la lengua española \(2001\) | RAE - ASALE](#)

⁴ Nudo: “En diversos géneros literarios, núcleo de la acción o de la tensión dramática que precede al desenlace”. Tomado de: [nudo, nuda | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

⁵ Corolario: “Proposición que no necesita prueba particular y se deduce con facilidad de lo demostrado previamente”. Tomado de: [corolario | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

Presentación

Este documento recoge la sistematización de la experiencia “Juventud Rural: Educación y Desarrollo Rural” diseñado y ejecutado por la Fundación Manuel Mejía desde el 2006 hasta el 2016. Sistematizar esta experiencia implicó, para nosotros los investigadores, reconstruir(nos), recomprender(nos) y recrear(nos) como parte de la historia de un proyecto y una organización a la cual pertenecemos y con la que tenemos, además de una relación laboral, una relación con sentimientos profundos que nos ha permitido aprender, crecer y retribuir desde la educación a comunidades que ni siquiera ubicamos nunca en un mapa de esa Colombia que nos enseñaron en la escuela y la universidad.

Por esta razón, apreciado lector en este documento y en la siguiente estructura usted podrá conocernos un poco más y como esta experiencia nos constituye, nos hace sentir y nos posiciona como sujetos con un discurso que creíamos vergonzante por no estar alineado a la mayoría de nuestros colegas.

Capítulo 1: Galeato. Este capítulo es un prólogo que le permitirá acercarse a nuestra posición frente al proyecto y el papel de esta investigación en nuestro proceso formativo.

Capítulo 2: Encuadre. Este capítulo se compone por el marco teórico desde el cual abordamos esta sistematización. Allí, se presentan las principales trayectorias de la sistematización, desde el trabajo social y la educación de adultos hasta las implicaciones para la construcción de conocimiento académico. Permitiendo a través del relato, identificar puntos significativos que nos llevarán a la identificación de la apuesta metodológica.

Capítulo 3: El mapa y la alforja. Este capítulo muestra el marco metodológico y los instrumentos que usamos para la sistematización a través de un ejercicio rigurosamente ligado al texto de Oscar Jara Holliday: *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*, publicado por Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) en 2018. También podrá encontrar el tejido que nos llevó a la formulación de nuestra pregunta: ¿Qué aprendizajes en torno a la

relación entre educación y desarrollo rural se pueden identificar al sistematizar el periodo de consolidación (2014-2016) de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural implementada por la Fundación Manuel Mejía?

Capítulo 4: Mojones. En este capítulo encontrarán el marco conceptual de la experiencia. Constituido por los conceptos de Desarrollo Rural Sostenible y Educación Rural.

Capítulo 5: Nudo. En este capítulo se reconstruye y relata la experiencia del proyecto que permite ubicarla contextualmente, e identificar sus principales componentes.

Capítulo 6: Moralejas. En este capítulo identificamos los campos de tensión de la experiencia y los aprendizajes derivados del proceso de sistematización.

Capítulo 7: Corolario. En este capítulo presentamos las conclusiones y cómo desde la institución hemos venido incorporado los aprendizajes de esta experiencia.

Capítulo 1 - Galeato

En el marco de las organizaciones que realizan intervención hay un término que domina su nomenclatura: el “**desarrollo**”. Este término se ha constituido como fin, medio y objetivo, (perseguimos los objetivos de **desarrollo**, mediante la ejecución de proyectos de **desarrollo** con el fin alcanzar las metas de **desarrollo**). Pensar por fuera de esta caja, es prácticamente incuestionable, pues además, es el instrumento dominante en términos de lineamiento de política pública (Léase: Objetivos de **Desarrollo** Sostenible) que emana de los organismos multilaterales (Fondo Monetario Internacional -FMI-, Organización de Naciones Unidas -ONU-, Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO-, OCDE, CEPAL por mencionar algunos); estructura las acciones de cooperación para el **desarrollo** entre los países “desarrollados” y los países menos desarrollados (subdesarrollados, en vías de desarrollo, etc.); y determina el lenguaje (Plan Nacional de Desarrollo) y las estrategias de la política pública sectorial internas del país.

Esperamos que el anterior párrafo sea suficiente para ubicar al lector en la cárcel epistémica en la que descubrimos estar cuando llegamos a la maestría para cualificar (teórica y metodológicamente) nuestros instrumentos profesionales de intervención. Tal celda, fue la clave de la elección del programa: Maestría en **Desarrollo** Educativo y Social, y de la línea de investigación: **Desarrollo** social y comunitario. Coherente ¿cierto?

Debemos aclarar que aquí no queremos fijar (aún) una posición sobre el “desarrollo” en ninguna de sus abstracciones o materializaciones. Este ejercicio de escritura, un tanto terapéutico, lo realizamos para empezar a relatar... queremos iniciar, en alguna parte, y debido a la ruta que elegimos, los cánones no parecen ofrecernos una ruta adecuada (de allí la persona gramatical que usted, amable lector, ha encontrado y que esperamos sepa entender con el paso de los párrafos). Pero mejor continuemos.

En este escenario tan prescrito, nuestra experiencia de intervención se había anclado en fundamentos metodológicos del campo de la extensión rural (entendida como un tipo de asistencia

técnica con enfoque de desarrollo humano, fundamentada en la andragogía). Desde esta perspectiva, la potencia de la “participación” era especialmente evidente, por lo que nuestra intención inicial era diversificar nuestro arsenal metodológico y aprender a capturar el conocimiento. Sin embargo, las rutas derivadas de las ciencias de la administración (como la gestión del conocimiento) no ofrecían puntos de enlace significativos con nuestra formación (licenciados en educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional).

Dichas intenciones (sobre todo la segunda) orientaron nuestros primeros balbuceos a la hora de definir nuestro trabajo de investigación. Pensando en retrospectiva, fuimos escuchados una y otra vez con mucha paciencia por nuestros docentes y colegas de línea, contando desde nuestra posición de enunciación el interés de investigar sobre el desarrollo en el marco de los proyectos de intervención. Inocentemente, creíamos claro el asunto, por lo que nos volcamos a la definición de un objeto de estudio y la identificación de un método apropiado para abordarlo.

Por pragmatismo (léase como la preferencia por lo práctico o útil y no como “comodidad”), teníamos claro que el objeto de estudio debía ubicarse en el escenario de acción de la Fundación Manuel Mejía, lugar en el que hemos laborado por varios años. Por intuición, empezamos a ubicarnos en uno de los proyectos más relacionados con las categorías de la línea: Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural. Por fortuna, nos presentaron la sistematización de experiencia como una metodología apropiada. De tal manera, el destino y nuestro asesor confabularon para que surgiera el proyecto de investigación: “Sistematización de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural: Aprender desde la experiencia”, que busca responder a la pregunta: ¿Qué aprendizajes en torno a la relación entre educación y desarrollo rural se pueden identificar al sistematizar el periodo de consolidación (2014-2016) de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural implementada por la Fundación Manuel Mejía?

Capítulo 2 – Encuadre (o del marco teórico)

Como ya hemos planteado, el descubrimiento de la sistematización de experiencias fue, cuanto menos, un hallazgo valioso que el destino (y un poco de intuición) tenía deparado para nosotros al momento de elegir la línea de investigación. Afortunadamente llegamos a ella, pues el planteamiento inicial de nuestra intención investigativa se enunciaba con un lenguaje lejano al ambiente de formación de la maestría, más comprensible en ambientes empresariales y de gestión que en el ambiente formativo y de investigación social de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). No teníamos una clave epistémica que explicitara el alcance y orientara el diseño del problema o de la metodología, en cambio, si era (muy) evidente el interés instrumental: “gestionar el conocimiento”. Al mejor estilo del pensamiento empresarial, la gestión de conocimiento era nuestro mejor referente al momento de plantear el interés investigativo, obviamente, la respuesta (muy diplomática) del asesor nos conminaba a reorientar el marco de referencia, quizá confiaba en que “beber” un poco de los seminarios permitiría “encontrar” la clave teórica y metodológica.

Efectivamente, nuestra trayectoria por la maestría fue haciendo mella en nuestro pobre posicionamiento, generando angustia por nuestra labor profesional y los presupuestos con los que, desde la “buena intención”, habíamos desarrollado los proyectos de intervención. Varios textos reflexivos, expresaban la verdadera emocionalidad con la que veníamos desmontando nuestros posicionamientos, por ejemplo, al abordar el texto “La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria” de Xavier Úcar, el tono era más o menos el siguiente:

El texto nos ha transmitido sentimientos encontrados, pues si lo leemos desde nuestro escenario como agentes de intervención, parece tener todos los elementos necesarios para justificar las lógicas de operación con las que hemos trabajado con las comunidades; sin embargo, cuando lo leemos desde nuestro escenario como estudiantes de la maestría, nos genera incomodidad, sentimos al mismo Arturo Escobar señalándonos peyorativamente como burócratas del desarrollo. Trataremos de situarnos

en esta segunda “sensación” para aprovechar el escenario del seminario e intentar exteriorizarla. La primera intuición que tenemos sobre el documento es que la categoría comunidad se presenta como una herramienta para configurar campos de intervención dentro de la matriz del desarrollo, es decir, se instrumentaliza la comunidad, se convierte en objeto con el fin de sustentar un sujeto que se relacione (desde el exterior) con ella, para, de allí, configurar un campo de intervención profesional: la acción comunitaria.

Una vez fue evidente nuestra desestabilización conceptual, y antes de que tuviese implicaciones psicológicas, operó oportunamente la figura del asesor de tesis (que además era nuestro maestro de la línea de investigación), quién a través del acompañamiento a la construcción de la investigación nos permitió re-descubrir algunos puntos de nuestro posicionamiento que nos permitieron reorientar el camino.

En retrospectiva, parece que la sistematización de experiencias siempre estuvo allí, sugiriéndose como un camino para despertar. En este sentido, dentro de los posibles usos y utilidades identificados por Oscar Jara para los procesos de sistematización de experiencia, menciona que “sistematizamos para retroalimentar orientaciones y directrices de programas o instituciones grandes con los aprendizajes concretos que vienen de diversas experiencias particulares” (Jara, 2018). Desde esta posición, nuestro vergonzante reconocimiento como agentes de intervención tomaba un matiz diferente, se abría la posibilidad que desde el marco de la institución en la que realizamos nuestra práctica profesional se pudiera encontrar en la sistematización de experiencia la posibilidad de recuperar los aprendizajes y darles una fuerza mayor a la de simple anécdota.

Descubrimos en este punto que nuestro andar tenía cierta cercanía con la trayectoria de la sistematización, por lo que cobra especial relevancia abordar la experiencia de la sistematización de experiencias para ubicarnos en el terreno de lo que podría enunciarse académicamente como “marco teórico”.

Emergencia y Trayectorias de la Sistematización de Experiencias

Aún está un poco vedado para nuestra profana incursión en el terreno de la sistematización, el porqué de la preferencia del término “trayectoria” por sobre “historia” u otro similar, intuimos que encarna un punto de fuga a las lógicas de producción del conocimiento científico; una táctica para presentar una construcción funcionalmente homologable a la exigencia académica de sustentar un recorrido, pero con un enunciado epistemológicamente opuesto y resistente. La trayectoria (como vector) no indica solo magnitud, sino dirección, en este caso política, epistémica y metodológica.

Esta trayectoria, por tanto, refleja su propia tensión en el marco de la producción académica de conocimiento. Esto se expresa con muchísima más elocuencia en la voz de nuestro maestro Carlos Cogollo cuando, al referirse a la sistematización de experiencia afirma que:

Su reciente incorporación en escenarios de orden académico, evidencia una vieja tensión entre las formas técnico-científicas instaladas para la producción de conocimientos en lo que a la Universidad Colombiana se refiere. Es interesante repasar qué fuerzas han hecho posible ese tránsito, que va desde la organización comunitaria, hasta la posibilidad de pensarse como una forma válida y ya validada de investigación. (Cogollo, 2016, p. 54)

Con este marco definido, andemos por el recorrido planteado en la referencia, para el cual nos apoyaremos en otras dos fuentes de reciente publicación (2017, 2018) y especial relevancia en el campo, que recogen el mismo interés por presentar a la sistematización como una forma válida de investigación y producción de conocimiento. Además, es en este punto (emergencia y trayectorias) donde se presentan recurrencias que posibilitan una lectura transversal de las fuentes (ver matriz comparativa de fuentes).

Tabla 1

Matriz comparativa de fuentes

Recurrencias	Cogollo, 2016	Barragán y Torres, 2017	Jara, 2018
Contexto de emergencia	Orígenes. El escenario político (p. 55)	El contexto: América Latina en movimiento (p. 9)	Sistematización de experiencias: una propuesta enraizada en la historia latinoamericana y caribeña (p. 27)
Trayectoria desde el trabajo social	Escenario académico (p. 56)	La sistematización desde el trabajo social (p. 16)	De la “asistencia social” al trabajo social re-conceptualizado: se abren las primeras rutas (p. 28)
Trayectoria desde la educación de adultos y la educación popular	De la educación de adultos a la educación popular (p. 56)		El caminar de la sistematización desde la educación de adultos (p. 35)
		La sistematización en la educación popular (p. 17)	El caminar de la sistematización desde la educación popular (p. 36)
Trayectoria desde (en) la investigación social /	Distanciamiento del método científico. Hermenéutica vs positivismo (p. 57)	La sistematización como producción de conocimiento y modalidad investigativa (p. 29)	El encuentro con la investigación/ acción participativa (p. 40)

Recurrencias	Cogollo, 2016	Barragán y Torres, 2017	Jara, 2018
Posiciones epistemológicas de la sistematización		La sistematización desde una perspectiva interpretativa crítica (p. 49)	Sistematización de experiencias: un concepto en construcción (p. 51)

Nota. Elaboración propia a partir de Cogollo (2016), Barragán y Torres (2017), y Jara (2018)

Referidos al **contexto emergencia**, se coincide en ubicar un contexto Latinoamericano de tensión política, por ejemplo Barragán y Torres afirman que:

Algunos autores hacen recuentos y retrospectivas que coinciden en señalar que los antecedentes de la (sistematización de experiencias) se remontan a la década de los sesenta del siglo pasado y estás asociadas a las alternativas investigativas, educativas y culturales que surgieron desde diferentes campos profesionales y educativos, como el trabajo social y la educación de adultos, frente al modelo desarrollista impuesto desde Estados Unidos a los países de América Latina. (Barragán y Torres, 2017, p. 9)

Carlos Cogollo (seguramente por su formación de base como historiador) puntualiza un poco más el momento histórico:

Ubicar el origen de la sistematización de experiencias, refiere a pensar a Latinoamérica como contexto de emergencia. Algunos autores indican que la Revolución cubana como idea de transformación y posibilidad de constituir discursos y prácticas políticas contextualizadas, tuvo un importante impacto en el desarrollo de esta práctica investigativa. (Cogollo, 2016, p. 55)

En este sentido, Oscar Jara coincide en dicha condición de emergencia:

El concepto de sistematización de experiencias ha surgido en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad. En 1959, la Revolución cubana abrió un nuevo periodo

histórico en “Nuestra América”, como la llamaba Martí, demostrando que es posible romper el esquema de dominación colonial que se impuso a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar desde la realidad específica de América Latina, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación. (Jara, 2018, p 27)

Tenemos entonces un contexto internacional de posguerra, en el que los vencedores plantearon un nuevo ordenamiento, Latinoamérica quedó dentro del ámbito de dominio de Estados Unidos quien desplegó su estrategia desarrollista sobre el continente. Sin embargo, la revolución cubana marcó una ruptura frente a la homogenización propuesta por el paradigma del desarrollo, con lo que se hizo posible pensar ejercicios de resistencia dentro del modelo. Precisamente, dentro de esta tensión emerge una de las primeras trayectorias de la sistematización de experiencia **desde el trabajo social**.

En palabras de Jara:

Los primeros abordajes que surgen sobre la sistematización en América Latina provienen del campo del Trabajo Social, desde su propio proceso de constitución como disciplina científica y profesional. Estos abordajes tienen como base cinco afirmaciones: a. La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y, por tanto, a la influencia de las perspectivas de transformación social que pasan a ser predominantes en el contexto teórico de ese periodo. b. La negación de una metodología neutra, que era lo que sostenían las corrientes norteamericanas dominantes en el periodo anterior. c. La centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento. d. La necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico. e. El interés por construir un pensamiento y una acción sustentados y orientados con rigurosidad científica. (Jara, 2018, p. 34)

Barragán y Torres resumirían de manera escueta: “La sistematización aparece como una posibilidad de construir conocimiento riguroso sobre las experiencias de los profesionales, para mejorar su intervención y la acción social transformadora” (Barragán y Torres, 2017, p. 16).

En este sentido, Cogollo coincide en el acontecimiento, pero parece sugerir una dirección distinta en la motivación dentro del campo disciplinar, ya no desde una intensión vertical de los profesionales del campo que reflexionan sobre sus prácticas de intervención, sino desde la tensión horizontal que generan las mismas comunidades sobre las prácticas de quienes las intervienen. En sus propias palabras:

Los cuestionamientos a los procesos adelantados por los mismos sujetos de las organizaciones sociales, son identificados y organizados por los profesionales que los acompañaban, en este caso, es desde el trabajo social que se promueven los primeros procesos de sistematización (...)

Desde esta primera entrada a la sistematización de prácticas, el campo disciplinar pasa a preguntarse por la misión social y transformadora de su labor, movilizándose hacia una nueva idea de la sistematización. (Cogollo, 2016, p. 56-57)

Debemos anotar que, como agentes de intervención, esta dirección es evidente en la práctica y explica de mejor manera varias de las implicaciones metodológicas que se presentarán más adelante. Ahora, y privilegiando un poco la magnitud, tal vez sea **desde la educación popular** donde se realizó el mayor aporte a la conceptualización y posicionamiento de la sistematización de experiencias. Barragán y Torres plantean que:

Un segundo campo en el que emerge la sistematización como estrategia de producción de conocimiento sobre la práctica ha sido la Educación Popular, corriente pedagógica y movimiento educativo surgido en América Latina en la década de 1970 a partir de la apropiación y radicalización de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, en un contexto de ascenso de luchas y movimientos sociales (Torres, 2008). Ha sido en dicho movimiento educativo

emancipador donde la sistematización ha encontrado mayores desarrollos y generado aportes conceptuales y metodológicos. (Barragán y Torres, 2017, p. 17)

En esos términos, es interesante retomar la cuestión de la “dirección” (recordemos que nuestro posicionamiento sobre el término trayectoria hace hincapié en su comportamiento como una magnitud vectorial, es decir, que no puede ser expresada únicamente con la magnitud, sino que requiere de “dirección” o “sentido”), en el sentido de cómo Cogollo y Jara señalan las condiciones de emergencia de esta trayectoria, Cogollo plantea:

Hacia los años 60 en Brasil se gestaba de la mano del maestro Paulo Freire, un gran salto de orden cualitativo en el sentido de la politización de los procesos organizativos vinculados a la educación de adultos. A partir de su concepto de “concientización”, Freire (2004) establece una nueva idea de la relación: ser humano-sociedad-cultura, proponiendo una nueva concepción de los actos educativos adelantados en los Centros Populares de Cultura y los movimientos de educación de base, recogiendo su propuesta en lo que se llamó “educación Popular” con un sentido profundamente político y transformador y en clara oposición a lo que llamó educación bancaria y reproductora del statu quo. Los aportes de Freire, son acogidos por las organizaciones populares de la región, constituyéndose estos escenarios en la base para el desarrollo de las primeras apuestas por recoger los procesos adelantados, evaluar los avances y retrocesos y constituir el proceso mismo y a los sujetos que los adelantaban en sujetos de saber y procesos de aprendizaje para el campo de saber de lo comunitario y colectivo. (Cogollo, 2016, p. 56)

De nuevo, no se plantea un sentido unívoco y vertical desde el interés del agente de intervención o investigación social, sino que se plantea un diálogo interdependiente y horizontal que lleva a la construcción de sentidos nuevos, que no se agotan en lo técnico - operativo, sino que trascienden a dimensiones políticas, éticas, pedagógicas, comunicativas, etc.

Ahora bien, **desde la investigación social** se ha venido abordando la tarea de establecer los soportes epistemológicos de la sistematización, labor en la que se devela una tensión fundamental frente a las formas hegemónicas de producción de conocimiento, una trayectoria de validación epistémica, teórica y metodológica. El contexto de reflexión latinoamericano de los años 70, 80 y 90, permite entender la completa vuelta de tuerca en torno a la producción del conocimiento que la sistematización de experiencias llegó a reforzar. Nos referimos a un punto de inflexión epistémica caracterizado por la problematización del positivismo como protagonista hegemónico del escenario de producción de conocimiento. Sin embargo, y en coherencia con sus mismos postulados y trayectorias, la sistematización de experiencias no posee un referente epistémico único, si no que se va configurando, producto de las reflexiones de los agentes que han transitado sus sendas.

Referido a la construcción epistemológica de la sistematización, Barragán y Torres (2017) plantean:

Esta necesidad se visibilizó cuando el CEAAL solicitó en 1991 al investigador Diego Palma la realización de un estado de la cuestión sobre la sistematización en América Latina, cuyos resultados fueron publicados al año siguiente (Palma, 1992). En dicho trabajo, de obligada consulta, el autor ratifica la existencia de la sistematización como una práctica específica y distinguible de otros esfuerzos por generar conocimientos sobre las prácticas sociales; sin embargo, encuentra que el término es usado a modo ambiguo por los educadores populares y que entre las diferentes tendencias y enfoques existen influencias recíprocas. (Barragán y Torres, 2017, p. 30)

Tomaremos como referente principal de este apartado el texto de Barragán y Torres (2017), para presentar un esquema que clarifique algunas de las diversas rutas epistemológicas y su relación con los diferentes propósitos, para así comprender los elementos de su metodología; con lo que esperamos termine conduciendo a la apuesta de la presente sistematización de experiencias.

Tabla 2

Trayectorias desde la investigación social

Soporte epistemológico	Propósitos	Ruta metodológica general
Positivismo y el método científico	“la sistematización permite comprender científicamente una práctica, una experiencia en la cual se ha participado” (Morgan y Monreal, 1991, p.19, citado por Barragán y Torres, 2017, p. 31)	Pregunta de investigación Explicitación de referentes conceptuales producidos desde la experiencia Definición de indicadores Recolección de información Análisis y síntesis (Barragán y Torres, 2017, p. 31)
Dialéctica	Producir teoría desde la práctica (Barragán y Torres, 2017, p. 31)	Ordenar y reconstruir la experiencia Explicitar la lógica intrínseca de la experiencia Interpretar teóricamente la experiencia Interpretar críticamente la experiencia (Barragán y Torres, 2017, p. 39-40)
Hermenéutica	Transformación crítica de la experiencia (Barragán y Torres, 2017, p. 38)	Analizar los aspectos contextuales que estructuran e inciden en cualquier práctica de acción Explicitar los supuestos que fundamentan y organizan la experiencia Volver a la experiencia pedagógica para reconstruir la manera como ésta transcurre en un tiempo y lugar específico (Barragán y Torres, 2017, p. 38-39)
	Re-conocer el sentido de las experiencias significativas	Reconstrucción de la experiencia Interpretación de la experiencia

Soporte epistemológico	Propósitos	Ruta metodológica general
	(Barragán y Torres, 2017, p. 42)	Potenciación de la experiencia (Barragán y Torres, 2017, p. 43)

Nota. Elaboración propia a partir de Barragán y Torres, 2017.

Debemos aclarar que la construcción de la tabla 2 tiene un fin meramente ilustrativo (no exhaustivo), para facilitar la ubicación y relación de la perspectiva epistemológica, metodología y el propósito de la sistematización de experiencias a través de sus estadios de constitución más representativos.

Ahora bien, lo primero que salta a la vista es la inclusión del positivismo como soporte epistemológico de la sistematización de experiencias, más aún cuando el mismo Diego Palma en su documento: “La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular” (Palma, 1992), después de describir las orientaciones que el positivismo impone a los ejercicios de investigación en el marco de las ciencias sociales, plantea que “la sistematización, en cambio, es un ejercicio anhelado y buscado por profesionales de la práctica, un subproducto solidario con una actividad de promoción y de educación que se hace en contra de esos principios clásicos del positivismo” (Palma, 1992, p.5).

En este mismo sentido, Carlos Cogollo, después de establecer que para la década del 70 el positivismo poseía el predominio hegemónico dentro de la comunidad científica latinoamericana, y por lo tanto, el método científico se constituía como única ruta válida para la construcción de conocimiento académico, plantea:

Como parte de las prácticas emergentes de producción de conocimiento para la época, la sistematización de experiencias tienen como distintivo la apuesta por la producción de conocimiento en dimensiones como la subjetividad, entendida esta en el ámbito de la construcción colectiva; la experiencia, situada en la construcción de lo subjetivo (ámbito de la

construcción individual, en relación directa con lo colectivo); las prácticas, como escenarios para la recuperación de saberes y la construcción de conocimientos y; el horizonte ético – político como “posibilidad” para la transformación social. De esta manera, se evidencia el “giro epistémico” en tanto práctica investigativa al margen de la producción de conocimiento mediante el método científico de carácter positivista. (Cogollo, 2016, p. 58)

Para estos autores, la sistematización de experiencias es precisamente una reacción al positivismo, y en términos más amplios, a todo el influjo desarrollista que occidente desplegó con especial relevancia durante la guerra fría. De allí que, como mencionamos en el “contexto de emergencia”, se ubique la Revolución Cubana como impulso inicial. Entonces ¿con qué sustento Barragán y Torres presentan el positivismo como parte de los soportes?:

En sus primeros trabajos, María de la Luz Morgan y María Luisa Monreal, del CELATS, asumen la sistematización como “una forma de obtener conocimiento científico a partir de la realidad”; por ello, “la sistematización permite comprender científicamente una práctica, una experiencia en la cual se ha participado”; dicho con sus palabras, “es una herramienta útil para transformar la realidad” (Morgan y Monreal, 1991, p.19). [...] Para estas investigadoras, el objeto de la sistematización es la “práctica” de los grupos populares considerada como un “proceso objetivo”; en tal sentido, la propuesta metodológica corresponde a los pasos del método de investigación científico, claro está “guardando las distancias que impone el objeto y los objetivos” de la sistematización. [...] El conocimiento resultante de la sistematización son hipótesis que pueden ser confrontadas nuevamente con la práctica para verificarla o modificarla accediendo a niveles mayores de generalización. (Barragán y Torres, 2017, p.31)

De acuerdo con este planteamiento, algunos ejercicios iniciales de sistematización pueden ubicarse dentro del paradigma positivista debido a su propósito y metodología, como tal, mantienen consideraciones propias del “método científico” como: distinción entre sujeto y objeto de investigación;

establecimiento y validación de variables basadas en la teoría; diferenciación entre saber y conocimiento (científico); pretensión explicativa y predictiva de la realidad social. Esto, en los citados autores, de ninguna manera tiene como intención hacer una apología del positivismo, simplemente lo ubican dentro de la matriz epistemológica de la sistematización de experiencias para explicar desde allí, cómo otras perspectivas epistemológicas marcaron su horizonte mediante la problematización de tal perspectiva (positivista).

Tal planteamiento es valioso para comprender mejor la singularidad de la trayectoria de la sistematización de experiencia en el escenario de investigación social, y particularmente dentro de los procesos académicos de validación del conocimiento. En tal sentido, parece representar una historia diferente, quizá de mayor orden dentro de las ciencias sociales, ya no como una validación de sí misma, sino como representación del esfuerzo por validar las ciencias sociales desde el modelo de ciencia hegemónico.

Adicionalmente, y desde un punto de vista meramente instrumental, reconocer al positivismo dentro de los soportes epistemológicos de la sistematización permitiría traer procedimientos de análisis más cuantitativos que nutran herramientas de triangulación de información, ampliamente utilizados en los procedimientos de evaluación de proyectos (terreno que sabemos también está sujeto de debate dentro de la constitución de la sistematización de experiencias como estrategia de investigación).

Además del (probablemente muy debatible) párrafo anterior, cerremos con un acuerdo generalizado (probablemente muy debatible también): Con el estado actual de las cosas (2020), podría existir debate sobre la ubicación del positivismo (dentro o fuera) en la configuración epistemológica de la sistematización de experiencias como estrategia de investigación, pero actualmente “el método científico (positivista)” se encuentran totalmente por fuera del soporte metodológico de los ejercicios de sistematización de experiencias.

Pasemos a revisar el segundo soporte epistemológico identificado en el esquema de **Trayectorias desde la investigación social: la dialéctica**. Soporte que para autores fundacionales como Palma serán “la fuente de la unidad” (Palma, 1992). En su texto de 1992 “La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular” (que nos vimos obligados a consultar por la constante referencia) plantea lo siguiente:

Todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales. Es que todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales aplicadas al trato de la realidad de las personas. [...] La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo en la realidad y que se encuentra en cada situación particular. Unos lo explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización se funda en una epistemología dialéctica. (Palma, 1992, p. 9)

Sin embargo, Barragán y Torres afirman contundentemente y referidos específicamente al anterior texto:

Hemos señalado que tal “unidad epistemológica” no existe, que la identificación con el método dialéctico es más un imaginario proveniente del momento fundacional de la educación popular que sirve para legitimar y dar coherencia a prácticas educativas e investigativas; más bien, para ese momento, lo único que unificaba a los sistematizadores era la ausencia de discusión epistemológica. (Barragán y Torres, 2017, p. 30)

Estas citas reiteran lo que parece ser un convulsionado periodo para la sistematización de experiencia, en el que la potencia metodológica y política como herramienta de trabajo dentro de las trayectorias de la educación popular y del trabajo social, empieza a tensionar su configuración epistémica dentro del escenario académico de producción de conocimiento. Cuando revisamos la

ubicación del positivismo, se reflejó un esfuerzo por identificar “lo que no es la sistematización de experiencias”; ahora referidos a la dialéctica, podemos encontrar un primer esfuerzo por identificar “lo que es la sistematización de experiencia”, esfuerzo que algunos balances históricos encontrarán más o menos valioso. Citado por Diego Palma (1992), Alfonso Ibáñez propone:

Las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales organizativos de la población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contacto bien determinado... se pone en marcha o se impulsan procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación, que permita modificarla en el sentido del proyecto histórico popular. [...] esas experiencias pueden ser leídas o comprendidas como "unidad rica y contradictoria", plena de elementos constitutivos que se hayan en un movimiento propio y constante. El pensamiento dialéctico trata de aprehender, en su articulación interna, toda esa compleja unidad dinámica la sistematización sería el intento de dar cuenta de la integridad de la experiencia hecha o en proceso de realización... siempre partiendo de los casos particulares y de procesos específicos. (Ibáñez, 1991: 33 - 34)

Aquí se refleja claramente, que la identificación de la dialéctica como perspectiva epistemológica no se limitó a un ejercicio académico de posicionamiento epistémico, sino que constituyó el primer intento de representar coherencia ético - política con los procesos de transformación social que se habían venido fortaleciendo por varias décadas en Latinoamérica.

Como tercer soporte epistemológico de este apartado se encuentra: **la hermenéutica**. Barragán y Torres ubican a Sergio Martinic como principal representante de esta corriente al plantear:

Situándose en la tradición comprensiva weberiana y acogiendo aportes de la etnometodología y la investigación cualitativa, [Martinic] insiste en reconocer las prácticas como construcciones sociales, a la vez contextualizadas y configuradas intersubjetivamente, a través de interacciones fácticas y simbólicas entre sus agentes y de estos con otros. Por tanto, para este relevante

investigador chileno, la sistematización de las acciones de transformación, debe ubicarse en la tradición histórica - hermenéutica. (Barragán y Torres, 2017, p. 36)

Para el maestro Carlos Cogollo, la hermenéutica tendrá la misma posición preponderante que para Martinic, particularmente en el escenario académico y en este sentido establece:

La sistematización de experiencias tienen como distintivo la apuesta por la producción de conocimiento en dimensiones como la subjetividad, entendida esta en el ámbito de la construcción colectiva; la experiencia, situada en la construcción de lo subjetivo (ámbito de la construcción individual, en relación directa con lo colectivo); las prácticas, como escenarios para la recuperación de saberes y la construcción de conocimientos y; el horizonte ético – político como “posibilidad” para la transformación social. [...] Así, la hermenéutica se constituye en el soporte epistemológico de la sistematización de experiencias como práctica investigativa academizada: “Dilthey, a comienzos del siglo pasado, contribuyó decisivamente a dar un estatuto epistemológico propio a las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*), situando las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica. Dichas experiencias vividas (*erlebnis*, que Ortega y Gasset tradujo por ‘vivencias’) son la base de la comprensión (*verstehen*) de las acciones humanas”. (Bolívar, 2002:2), y son las acciones humanas, situadas en el “mundo de la vida”, las que constituyen el sustrato de la construcción de conocimiento en la sistematización de experiencias. (Cogollo, 2016, p. 57-58)

Igual que la dialéctica, la hermenéutica integra el marco de configuración epistémica de la sistematización de experiencias como un elemento cohesionador no solo teórico - metodológico, sino también ético - político, desde el sentido de su contraposición a los intereses instrumentales del positivismo y en esa medida a las intervenciones / investigaciones que persiguen el control social, la separación de sujeto y objeto de conocimiento, la subordinación de la subjetividad y de la práctica.

Llegados a este punto, y suponiendo que el anterior recorrido epistemológico ha sido suficientemente ilustrativo, seguramente se preguntará ¿dónde se ubican estos “sistematizadores”? Pues bien, nuestra ubicación, refleja el sentido de construcción epistemológica relatado, es decir, no llegamos a ella por una lógica de coherencia vertical desde la concepción epistemológica hacia abajo; llegamos a ella pragmática y afortunadamente (como establecimos al principio). Insistentemente hemos enunciado nuestro posicionamiento como agentes que implementan proyectos de desarrollo, lo que nos conduce a buscar marcos en los que nuestro ejercicio profesional pueda considerarse y tensionarse.

De esta manera encontramos a Oscar Jara como referente de sistematización. Ubicado en el paradigma dialéctico, Jara posee una de las perspectivas más incluyentes y diversas en torno a los que es susceptible de sistematizar. Además, la ruta metodológica planteada posee momentos que son más factibles de asimilar para nosotros como licenciados en ciencias sociales. Finalmente, su perspectiva crítica dialéctica plantea un marco de interpretación de la experiencia desde dónde es posible construir y tensionar los proyectos de desarrollo con una lógica mutuamente constituyente de teoría - práctica - teoría (y así sucesivamente).

Desde este posicionamiento, es posible explicitar una definición de la sistematización que ubique nuestro ejercicio:

Los principales puntos de confluencia en las distintas propuestas teórico-metodológicas que conocemos coinciden en considerar la sistematización de experiencias como: a. Un proceso de reflexión individual y colectivo; b. En torno a una práctica realizada o vivida; c. Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella; d. Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia; e. Que produce nuevos conocimientos. (Jara, 2018, p.57)

Por lo tanto:

Si quisiéramos mencionar, entonces, sus elementos más propios, tendríamos que decir que: La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su

ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo; La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2018, p.64)

Abrimos este apartado ubicando la inquietud de Diego Palma sobre la ambigüedad del uso de la sistematización de experiencias. Bien, no encontramos mejor manera de cerrarlo con el siguiente texto de Oscar Jara que contesta de manera esperanzadora:

Felizmente [...] podremos decir ahora a Diego Palma, que aunque todavía el término de sistematización se sigue utilizando de manera ambigua, hay mucho consenso alrededor de una noción más interpretativa y crítica y no en torno a una noción utilitaria, descriptiva y de registro o documentación. Podríamos decirle que efectivamente está confirmado que existe una práctica específica que merece llamarse así y diferenciarse de otros esfuerzos similares o complementarios; que el marco epistemológico predominante definitivamente no es positivista y sí más dialéctico, interpretativo, crítico e histórico; que ya la metodología no es una debilidad insalvable, pues se han producido varias propuestas viables, consistentes y efectivas que han dado resultados importantes, aunque siguen en proceso de enriquecimiento y profundización permanente. (Jara, 2018, p. 50)

Será precisamente este enfoque amplio e incluyente sobre la sistematización, lo que nos llevará a decantarnos por la apuesta metodológica que presentamos en el siguiente capítulo.

Capítulo 3 - El mapa (o de la Metodología) y la Alforja (o de Instrumentos, Herramientas y otros

Entuertos Metodológicos)

Ya nos hemos referido a la forma como llegamos a la elección de la sistematización de experiencia como modalidad investigativa; también establecimos nuestra adscripción a la ruta metodológica planteada por Jara, entre otros aspectos porque nos vemos representados en las líneas de su texto, particularmente en el aspecto referido a los posibles usos y utilidades de la sistematización de experiencias.

En su libro, “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles” (Jara, 2018), encontramos una ruta metodológica que permite articular los intereses investigativos, formativos e institucionales de la sistematización de experiencia, de una manera tan cercana a nuestras expectativas que fue una invitación inequívoca a operar desde allí. Por ejemplo, al referirse a las utilidades y potencialidad de la sistematización de experiencia, el autor plantea cinco grandes campos:

[1] Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.

[2] Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.

[3] Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.

[4] Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.

[5] Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización. (Jara, 2018, p. 86-87)

Nuestro posicionamiento se ubica perfectamente en el cuarto campo (sin que dejemos de lado el primero), y de allí que la Fundación Manuel Mejía y el proyecto “Juventud rural, educación y desarrollo rural” posean el papel central. El establecimiento de tal campo dentro de la sistematización de experiencia no es menor, en sí mismo marca un distanciamiento con posiciones más radicales que calificarían nuestro interés como una mera instrumentalización, otorgándole a lo sumo (y casi

peyorativamente) el estatus de una mera evaluación de proyecto. Pero veamos el planteamiento de este campo en palabras de su autor:

La sistematización posibilita a las instancias de decisión el obtener criterios que vienen directamente de la ejecución práctica y que han sido recogidos, analizados e interpretados por las propias personas ejecutoras, quienes, normalmente realizan cambios y adaptaciones a las normativas y orientaciones generales [...]. Por otra parte y no menos importante, estas sistematizaciones posibilitan que los técnicos que están en los espacios locales valoricen los conocimientos y aprendizajes que la práctica cotidiana les proporciona [...]. Además, estas sistematizaciones permiten un encuentro e intercambio de aprendizajes del personal en terreno, que les posibilita descubrir innovaciones y buscar adaptar a su propia práctica los aprendizajes que otros colegas han descubierto y compartido. [...] Por último, [...] la posibilidad de reorientar para una nueva etapa el programa general, basándose en los aportes de las sistematizaciones particulares, no solo estará más sólidamente fundamentada, sino que podrá contar para ello con personas motivadas, con mayor conciencia y criterio y con mayor disposición a llevar a cabo, de forma creadora, la parte que les compete de un programa global que ahora sienten más suyo... Porque así, efectivamente, es. (Jara, 2018. p. 103)

Basados en tal planteamiento, adoptamos la ruta metodológica planteada por Jara, por lo que en la siguiente parte del relato queremos partir de las indicaciones centrales que el autor realiza para cada uno de los momentos, y desde allí explicitar la manera como nosotros los abordamos.

1. El Punto de Partida: la Experiencia.

“Se trata siempre de partir de la propia experiencia. Este es el comienzo de todo proceso de sistematización [...]: no se puede sistematizar algo que no se ha experimentado” (Jara, 2018, p. 136). Tal axioma no puede operar de manera diferente a la planteada, además es tan taxativo que difícilmente se podría eludir, y por nuestra parte no hay ninguna intención de hacerlo; Ya lo habíamos anunciado

previamente, el descubrimiento de la sistematización de experiencias fue afortunado porque nos permitió abordar la tarea investigativa, no sólo desde el escenario de formación académica, sino desde nuestra configuración profesional y personal.

1.1 Haber Participado en la Experiencia

“Creemos que quienes han sido las personas que han vivido la experiencia son quienes deben ser las principales personas protagonistas de su sistematización” (Jara, 2018, p. 136). Tanto el altisonante tiempo verbal como la estructura narrativa cambiante que hemos usado para un documento como este, pretende precisamente ratificar esta condición. Sistematizamos una experiencia de la que fuimos partícipes durante un momento específico, pero de la que hasta este punto sólo podíamos intuir que había tenido un impacto en nuestra formación profesional y personal. Es con este ejercicio con el que hemos reconstruido un relato de la experiencia, comparándolo con los supuestos teóricos que la configuraron inicialmente, para así poner en tensión nuestra práctica y para abordarla críticamente.

1.2 Contar con Registros de la Experiencia

Toda experiencia que se vaya a sistematizar, es un proceso que ha transcurrido en el tiempo. A lo largo de su trayecto, se habrán realizado muchas y diferentes acciones, se habrán producido diversas situaciones, se habrán sentido y pensado múltiples cosas. [...] Lo importante para poder sistematizar esa experiencia, es contar con registros que documenten todo ello y que hayan sido elaborados al calor de las circunstancias, conforme se van realizando las acciones, sea de forma intencional para su posterior utilización (en informes, evaluaciones o sistematizaciones) o – como suele ocurrir– simplemente para llevar nota de lo que ocurre, cuando va aconteciendo. (Jara, 2018, p. 138-140)

En este punto, como habrán experimentado otros sistematizadores que han hecho su labor en el marco de una institución, la dificultad no es si se cuenta con registros, sino todo lo contrario, hay tal cantidad de registros que tan solo inventariarlos resulta una labor titánica. Tristemente dicha labor no se

encuentra con una retribución de igual magnitud, pues muchos registros terminan siendo inútiles para un ejercicio de sistematización. En el numeral 2.4 se detalla el procedimiento de identificación, inventario y análisis de los registros de la experiencia.

2. Formular un Plan de Sistematización.

“En este segundo tiempo, se trata de iniciar propiamente el proceso de sistematización. Para ello, debemos plantearnos cinco preguntas fundamentales, cuyas respuestas dependerán, prácticamente, de todo lo que se vaya a hacer en adelante” (Jara, 2018, p. 141). Sería muy difícil deshilar el tejido de la sistematización para descubrir algún momento inicial de orden metodológico que condujera a la delimitación de tal plan. Incluso, podemos decir que el planteamiento de tales preguntas no precede a la operación misma de la sistematización de experiencias, opera más bien como un ejercicio de ida y vuelta, entre formular, recuperar y reflexionar sobre la experiencia (sazonado con las necesarias desestabilizaciones producto de las asesorías) y en que serán evidentes los estados de ánimo mismos de la sistematización. Obviamente, Jara ha expuesto de la manera más esquemática posible su intención por recoger una ruta metodológica, pero ello no implica desconocer el hecho que acabamos de relatar, incluso para muchos de los exponentes de la sistematización de experiencias efectivamente así opera la misma.

Por lo tanto, en cada una de las cinco preguntas, se entretrejen las indicaciones de Jara con el resultado de nuestro tránsito por la sistematización para presentar la pregunta que se configuró como eje de investigación.

2.1 ¿Para Qué Queremos Sistematizar?

Tal como aparece indicado, la respuesta a esta pregunta busca definir de la manera más clara y concreta posible el sentido, la utilidad o el resultado que esperamos obtener de esta sistematización. El objetivo de esta debe siempre responder a una necesidad y debe perseguir un fin útil. [...] Para la definición de un objetivo de sistematización, debemos tener en cuenta: a.

La misión y la estrategia de la organización, grupo o institución a la que pertenecemos, de tal manera que este ejercicio contribuya a ella. [...] b. Los intereses, motivaciones y posibilidades personales del equipo que propone la sistematización. [...] Puede ser de ayuda, para formular el objetivo, el tener en cuenta las utilidades de la sistematización [...] y ver a cuál campo correspondería más el resultado que se pretende conseguir. (Jara, 2018, p. 142-143)

El posicionamiento que hemos asumido nos orienta marcadamente hacia uno de los usos que Jara tipifica: sistematizamos “para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares (Jara, 2018, p. 143)”. Nuestro punto, por tanto, son los aprendizajes producto de la experiencia.

Esta posición sirve a varios propósitos simultáneamente. Por un lado, desde la perspectiva académica ofrece una coherencia teórico - metodológica al proceso de investigación, pues permite ubicar como objeto de conocimiento la propia práctica desde una perspectiva dialéctica, es decir, permite reconocer que a partir de una reflexión crítica sobre la práctica es posible reconfigurar construcciones teóricas en un proceso mutuamente constituyente. Por otro lado, el producto de la sistematización es compatible con lógicas de gestión (de conocimiento o de calidad) ya establecidas en nuestra institución. Nos referimos aquí, a que es perfectamente viable realizar la “traducción” de los aprendizajes producto de la sistematización hacia los bancos de buenas prácticas o de lecciones aprendidas, que son herramientas de tales sistemas de gestión.

Por lo tanto, de esta reflexión se desprende el planteamiento de la primera parte de nuestra pregunta de investigación: “¿Qué aprendizajes...”. Ya veremos más adelante las otras partes que complementan el enunciado.

2.2 ¿Qué Experiencia Queremos Sistematizar?

Aquí no se trata tanto de definir, como en el objetivo, sino de delimitar el campo de la experiencia en torno al que vamos a realizar el ejercicio sistematizador. Consiste, entonces, en escoger la experiencia concreta a sistematizar, claramente ubicada en los límites del espacio y del tiempo (es decir: dónde se realizó y en qué periodo). [...] Una recomendación importante en este momento es considerar que no es necesario cubrir toda la experiencia: desde que comenzó hasta el momento actual. [...] A veces, inclusive, un criterio para la delimitación es el tiempo disponible con que se cuenta para sistematizar: cuanto más larga sea la duración de la experiencia, es casi seguro que llevará más tiempo sistematizarla. Por otra parte, siempre podemos correr el riesgo de, por querer abarcar mucho, perder en la profundidad de la reflexión. (Jara, 2018, p. 144-145)

De nuevo, como ocurrió al presentar el marco conceptual, tal comprensión no fue una construcción previa al ejercicio de sistematizar la experiencia. La delimitación sólo fue evidente en el momento de abordar los registros y descubrir que nuestras pretensiones eran demasiado grandes: demasiados registros, muchos vacíos, y prácticamente ninguna posibilidad de reestablecer contactos con fuentes vivas de periodos en los que no fuimos partícipes de la experiencia.

Solo cuando decidimos iniciar la reconstrucción del relato, fue posible ubicar los momentos significativos de la experiencia, marcados por nuestra vinculación a la misma. Insistimos, solo al abordar el proceso mismo de sistematizar pudimos establecer una periodicidad, descubrir enlaces significativos, y por ende, obtener criterios que permitieran delimitarla. Aunque en algún momento pretendimos sistematizar todo el proyecto, desde 2005, identificamos que los aprendizajes que nos constituyen significativamente se encuentran solo en una parte del proyecto: del 2014 al 2016.

De tal comprensión, se derivó el planteamiento de la última parte de nuestra pregunta de investigación: "... el periodo de consolidación (2014 - 2016) de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural...". Y con esto, completamos dos secciones del enunciado.

2.3 ¿Qué Aspectos Centrales Nos Interesan Más?

Toda experiencia es tan enormemente rica en múltiples y diversos elementos que, incluso teniendo un objetivo definido y un objeto delimitado en lugar y tiempo, aun así será necesario precisar más el enfoque que se le quiere dar a la sistematización, para no dispersarse. Ése es el papel del eje de sistematización: concentrar el foco de atención en torno al aspecto o aspectos centrales que, como un hilo conductor, cruzan el trayecto de la experiencia. [...] El eje de sistematización debe ser coherente con el objetivo de esta y el objeto a ser sistematizado. El eje tiene un sentido fundamentalmente práctico, debe ser un facilitador del proceso de sistematización que evite perderse en la multitud de elementos de la experiencia que, estando presentes, no son tan relevantes para esta sistematización que se quiere realizar. Es decir, debe haber una íntima relación entre: el objetivo que se quiere conseguir con la sistematización de esta experiencia que se ha seleccionado como objeto particular a sistematizar, y los aspectos específicos principales que se quieren abordar con mayor énfasis. (Jara, 2018, p. 146-147)

Este quizá haya sido el aspecto más claro desde el comienzo. En varios apartados hemos planteado algunas referencias a la especie de “cárcel epistémica” en la que nos encontramos frente al concepto de desarrollo (término utilizado por nuestro maestro y asesor, Carlos Cogollo, y que adoptamos casi como un diagnóstico de nuestra situación mental). Por ello, nuestro interés siempre fue abordar la conceptualización y operación tanto de desarrollo como de la educación dentro de nuestros proyectos.

Esta intención, fue develando un sentido casi terapéutico para nuestra vida, pues la sensación de “idiotas útiles” que nos embargaba al descubrir lo poco reflexivos que habíamos sido frente a la operación del desarrollo, sólo encontraba consuelo en el descubrimiento de la posición de las comunidades mismas, que se resisten ante tales lineamientos irreflexivos.

No es objetivo de esta sección repetirnos, ya que presentamos un marco conceptual que recoge suficientemente nuestra ubicación teórica y técnica frente a los conceptos de desarrollo y educación. Pero queremos explicitar que la ubicación de estos dos conceptos como aspectos centrales no es impostada, en sí mismos marcaron nuestras decisiones, desde la elección de la maestría, pasando por la ubicación de la línea de investigación, hasta la misma identificación de la experiencia objeto de sistematización. Y es que “el desarrollo” es tan determinante que se constituye en un sistema de decisión por encima de la soberanía territorial; nominalmente está tan presente en la planeación y diseño de las intervenciones que se incorpora al lenguaje irreflexivamente; su influencia es tan descomunal que deja de ser perceptible durante la intervención (en la misma medida que un obrero de construcción nunca reflexionaría sobre el hecho de que al abrir un hueco, está cavando en un continente); por todas estas sensaciones, fue vital abordarlo, intentado comprender su influencia y sentido para ejercer de manera más ética nuestra profesión.

De tal comprensión, se desprende el planteamiento del núcleo de nuestra pregunta de investigación: “... la relación entre educación y desarrollo rural...”, con lo que ¡finalmente! fue posible completar la pregunta: ¿Qué aprendizajes en torno a la relación entre educación y desarrollo rural se pueden identificar al sistematizar el periodo de consolidación (2014-2016) de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural implementada por la Fundación Manuel Mejía?

2.4 ¿Qué Fuentes de Información Tenemos y Cuáles Necesitamos?

Es importante proceder a identificar los registros con los que se cuenta, de tal manera que podamos saber si ellos nos permitirán o no acceder a la información que hará posible que arribemos a los resultados esperados. Es común encontrarnos con que hay aspectos, temas o períodos en los que no se cuenta con toda la información suficiente, por lo que será necesario construir instrumentos que nos ayuden a llegar en lo posible a ella. [...] Aquí es prudente recalcar la importancia del eje de sistematización, pues no se trata de comenzar a acumular

toda la información existente respecto al tema, lugar o periodo de la experiencia que se quiere sistematizar, sino solamente aquella relevante para los objetivos definidos y que esté relacionada con los aspectos que más interesa. (Jara, 2018, p. 147-148)

Referidos a este momento, la primera herramienta construida fue una matriz que permitió inventariar la información (Matriz inventario de documentos); inicialmente no fue más que un listado de recipientes en los cuales clasificar los tipos de registro recabados. Posteriormente, al cruzar con el criterio de ordenamiento temporal (momento) empezaron a emerger los cruces que permitieron la identificación de los momentos históricos de la experiencia.

Tabla 3

Matriz inventario de documentos

Matriz inventario de documentos - sistematización de experiencia				
Experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural - Fundación Manuel Mejía				
Momento	Tipo de archivo	Nombre	Autor / fuente	Temática

Momento: se refiere al marco temporal del proyecto, en el cual se establecieron tres momentos de la experiencia. (2006-2010; 2011-2012; y 2014-2016)

Tipo de archivo: categoriza los registros en 10 tipos que permiten ubicar la intención que motivó su producción. Allí se tipifican desde documentos administrativos y actas de reuniones, pasando por guías de trabajo o instrumentos de recolección de información, hasta materiales educativos.

Nombre: referido al registro almacenado tal y como se encontró en el archivo (digital principalmente) documentado aquí sin ninguna alteración.

Autor / fuente: identifica a la persona que generó el registro. Sin embargo, ante la dificultad de establecer tal hecho en la mayoría de registros se ubicó a la Fundación Manuel Mejía como autor.

Temática: contiene un resumen del tema abordado en el registro, cuidando de ser suficientemente descriptivo pero con la menor cantidad de palabras posibles. Generalmente se optó por transcribir la temática del registro mismo (objetivo de la reunión en las actas, etc.).

No se puede perder de vista, que para el efecto metodológico de este momento, la matriz se concentró en el tipo, nombre y temática del registro (una labor de inventario). Posteriormente, en la operación de la reconstrucción histórica y la reflexión crítica se fueron reconstruyendo otros campos que enriquecieron la matriz.

2.5 ¿Qué Procedimiento Concreto Vamos a Seguir y en Qué Tiempo?

Este segundo tiempo concluye con la organización de un plan detallado de los pasos concretos que se darán para sistematizar: las distintas etapas o fases; quiénes serán las personas participantes; cuáles serán las actividades o tareas a realizar; qué técnicas se utilizarán; qué se espera lograr con cada una de ellas; quiénes tendrán la responsabilidad de ejecutarlas; en qué plazos deben estar cumplidas las distintas tareas; que productos o subproductos se planea elaborar; etc. Este plan deberá incluir un cronograma, una identificación de los recursos necesarios y un presupuesto. (Jara, 2018, p. 148)

Siendo sinceros, no hubo un plan tan detallado, por lo menos no en los niveles que Jara propone. Debido a ello, esta pregunta no fue apropiadamente resuelta para nuestra operación, y de seguro a estas alturas lo habrá notado en los evidentes cambios de ritmo que se pueden apreciar en el texto. Estos cambios se mantienen pues representan los múltiples “estados de ánimo” de la sistematización y de la propia construcción de este documento. Reconocerá episodios neutros, un tanto aburridos, en los que la escritura simplemente describe sin ninguna emoción; En otros episodios se verá un estado activado, rimbombante y adornado; Tampoco faltan algunos episodios depresivos, desencantados de lo que se expresa.

3. La Recuperación del Proceso Vivido

En este tercer tiempo vamos a entrar de lleno a la sistematización propiamente dicha, comenzando por un ejercicio fundamentalmente descriptivo y narrativo. Se trata de una exposición del trayecto de la experiencia, que nos permita objetivarla, mirando sus distintos elementos desde lejos. Es decir, tratando de no realizar aún la interpretación del porqué ocurrió cada situación, sino esforzándonos por expresarla de la forma más descriptiva posible, utilizando los registros con los que contamos como la fuente principal de información. (Jara, 2018, p. 150)

El resultado de este “tiempo” se encuentra en el capítulo 5 (nudo) de nuestra sistematización; allí, como propone Jara, se desarrolla un relato descriptivo de la experiencia, construido a partir del ordenamiento temporal de los registros documentados. Como hemos planteado repetidas veces, la operación de este momento no fue necesariamente posterior al planteamiento del marco conceptual ni anterior a la interpretación crítica. Desde la creación del inventario de registros, fueron emergiendo comprensiones que modificaron los límites conceptuales que suponíamos haber delimitado, y al volver sobre tales construcciones teóricas, emergieron nuevas comprensiones que modificaban las lecturas de los registros. Por ello coincidimos con Jara cuando plantea cierta simultaneidad de los momentos y actividades, que permitan ir realizando ajustes y re-enfoques (modificando los encuadres) para tomar una mejor imagen.

3.1 Reconstruir la Historia de la Experiencia

Se trata de tener una visión detallada y global de los principales acontecimientos que se fueron sucediendo en el trayecto de la experiencia, por lo general expuestos de manera cronológica. [...] la forma y contenidos a considerar en la reconstrucción histórica, van a depender del tipo de sistematización que se esté llevando a cabo. Lo más importante es que nos dé una visión general de la experiencia como proceso, como un trayecto realizado y vivido. Dado que será fundamento para una reflexión posterior, no será necesario realizar ahora una redacción

detallada y minuciosa de la historia de la experiencia, pero sí dejar constancia clara de los principales hitos que marcaron el proceso. (Jara, 2018, p. 150-152)

De acuerdo con este planteamiento, el capítulo dedicado a la reconstrucción de la experiencia es marcadamente descriptivo. Allí establecemos tres momentos históricos de la experiencia, vinculados con la operación del proyecto, que a su vez, se relaciona estrechamente con factores administrativos (como la financiación). Dichos momentos se constituyen en marcos de la experiencia que permiten identificar, desde diferentes énfasis técnicos y operativos, hasta cambios de alcance, territorialidad, etc.

Para la operación de este “tiempo” de la sistematización de la experiencia, se trabajaron dos rutas de abordaje (una principal y una complementaria) de acuerdo con la intencionalidad de la sistematización, la disponibilidad de registros y nuestra participación en la experiencia.

Mediante la ruta principal, se abordaron los 3 momentos históricos de la experiencia. Inicialmente, se seleccionaron los registros que presentarán información completa en cuanto a momento, nombre y autor; después se priorizaron aquellos que poseían un alcance descriptivo, esto con el objetivo de abordarlos como fuentes documentales para reconstruir el relato a partir de registros con trazabilidad completa.

Esta labor nos permitió identificar los límites, en cuanto a reconstrucción del relato, para los 2 primeros momentos de la periodización histórica de la experiencia, pues nos encontramos con un “silencio estruendoso” en la matriz (es decir, un completo vacío en el campo “Qué nos evoca”). Esta situación se debe a que nosotros no participamos en el proyecto durante esos años, y tampoco contábamos con la posibilidad de acudir a fuentes vivas para contrastar los registros documentados.

Para el tercer momento de la periodización histórica de la experiencia (en la cual se concentran nuestros esfuerzos), se partió de la reconstrucción histórica (con la ruta principal), y posteriormente se realizó una acción de contraste con nuestra “memoria” para enriquecer el relato. Obviamente esto solo

fue posible en la medida en que participamos de la experiencia y logramos identificar enlaces significativos.

3.2 Ordenar y Clasificar la Información

El ordenamiento y clasificación de la información deben permitirnos reconstruir de manera precisa los diferentes aspectos particulares presentes en la experiencia, vista ya como proceso. Se deberá tomar en cuenta tanto las intenciones expresadas y las acciones realizadas, como los resultados consignados y las opiniones formuladas, al igual que las emociones o sensaciones que se vivieron. [...] vale la pena explicitar que estos dos momentos: reconstrucción del proceso vivido, y ordenamiento y clasificación de la información, no tienen necesariamente que hacerse por separado, pues podrían formar parte de un solo ejercicio: reconstruir cronológicamente, de forma desagregada los diferentes componentes del proceso que, según los objetivos y el eje de sistematización, son relevantes para realizar una interpretación crítica de la experiencia. (Jara, 2018, p. 153-154)

Tal y como plantea Jara, el ordenamiento y clasificación de la información es simultáneo y mutuamente constituyente con el proceso de reconstrucción de la experiencia, por ello, es difícil presentar las diferentes idas y vueltas que se experimentan al momento de recuperar el proceso vivido.

Nuestra experiencia se construyó de la siguiente manera: a partir de la matriz de inventario de información, se adicionaron algunos campos que permitieron establecer una matriz de clasificación y ordenamiento. Con ello, fue posible visualizar otros órdenes de lectura de los registros, que permitieron: ubicar vacíos de información; marcar información que no requería procesamiento; priorizar registros clave para la reconstrucción histórica; y, establecer límites de nuestro ejercicio de sistematización. Ello implicó, en varios momentos, volver incluso sobre la formulación para ajustar aspectos que solo fueron claros en la operación.

Tabla 4

Matriz de clasificación y ordenamiento de registros

Matriz de clasificación y ordenamiento de registros							
Experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural - Fundación Manuel Mejía							
Momento	Tipo de archivo	Nombre	Autor / fuente	Temática	Eje	Marcador textual	Qué nos evoca

Como se puede observar, los campos que reconfiguraron la matriz de inventario para convertirse en matriz de sistematización fueron “eje”, “marcador textual” y “qué nos evoca”, cada uno con la siguiente característica:

Eje: identifica el concepto al que el registro puede aportar más información, basados en la identificación temática.

Marcador textual: recoge los resultados de utilizar el eje como marcador textual dentro del registro.

Qué nos evoca: permite contrastar la construcción contra nuestra memoria del acontecimiento en el que se enmarca el registro.

4. Las Reflexiones de Fondo

Una vez realizada la fase descriptiva y narrativa, podemos, entonces entrar en el tiempo clave y sustantivo de un proceso de sistematización: las reflexiones de fondo que nos permiten, a través de procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre lo vivido y desde la riqueza de la propia experiencia. (Jara, 2018, p. 154)

El resultado de este “tiempo” se encuentra en el capítulo 6 (moralejas) de nuestra sistematización, su forma de operación constituye uno de los reflejos más claros de nuestra deformación dentro de los ambientes de gestión de procesos. Sin embargo, operar de tal manera fue un

tanto liberador, pues durante años hemos presenciado cómo los instrumentos y metodologías participativas producto de la experiencia de organizaciones sociales se han despolitizado y consignado en manuales para ponerse al servicio de la planeación aséptica y domesticante. En nuestro caso, sentimos que hemos hecho una inversión de tal sentido, aprovechando lógicas de planeación y gestión para promover una lectura crítica de la experiencia. Esperamos sinceramente haberlo logrado.

4.1 Procesos de Análisis, Síntesis e Interrelaciones

Para realizar este proceso será necesario, por ejemplo, trabajar por separado los distintos componentes de la globalidad de la experiencia, es decir, hacer un esfuerzo analítico: analizar el comportamiento de cada aspecto por separado (ver sus coherencias e incoherencias internas; continuidades y discontinuidades; secuencias y rupturas; características asumidas a lo largo del tiempo; etc.). [...] Todo esto implica realizar procesos de abstracción y de conceptualización a partir de la experiencia descrita, ordenada y reconstruida, para lo cual utilizaremos, lógicamente, algunas categorías de interpretación que provengan de nuestro contexto teórico, o que tengamos que buscar en otros aportes conceptuales que están referidos a los temas y contenidos que se relacionan con la experiencia que estamos sistematizando. (Jara, 2018, p. 155-156)

Para este punto, se abordaron los procesos en la secuencia definida, y se establecieron los procedimientos de cada uno (enfoque de procesos en gestión) de la siguiente manera:

El primer proceso de Análisis se abordó con el siguiente procedimiento: Mediante conceptos transversales a la experiencia (basados en el marco conceptual) se ubicaron enunciados recurrentes en la reconstrucción histórica para evidenciar la continuidad o discontinuidad en su abordaje a lo largo del tiempo. Para ello se trabajó con la siguiente matriz:

Tabla 5

Matriz de análisis de información

Matriz de análisis de información		
Experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural - Fundación Manuel Mejía		
Concepto transversal	Enunciado	Contexto del enunciado

El segundo proceso de Síntesis se abordó con el siguiente procedimiento: A partir de los resultados del análisis, se construyeron aproximaciones a la definición del concepto transversal, que reflejaran el sentido dado dentro de la experiencia, para evidenciar si tal definición poseía coherencia interna.

El tercer proceso de Interrelaciones se abordó con el siguiente procedimiento: Las construcciones conceptuales de la experiencia se vincularon entre sí, para visualizar sus relaciones e identificar secuencias y rupturas.

El resultado de estos procesos permitió identificar los conceptos clave desde la perspectiva de la experiencia, base necesaria para proponer la interpretación crítica.

4.2 Interpretación Crítica

A partir de lo anterior, podremos ubicar las tensiones y contradicciones principales que marcaron los distintos componentes del proceso y su interrelación. Gracias a ello podemos ir vinculando las particularidades y el conjunto, los aspectos similares y los diferentes; podemos interrelacionar los componentes personales con aquellos que son colectivos, ver las interacciones entre los sujetos (sus intenciones, acciones, pensares y sentires) y comenzar a preguntarnos por las causas de lo sucedido o ir descubriendo el sentido de fondo que ha marcado la experiencia. Estamos en el punto central de todo el proceso de sistematización.

(Jara, 2018, p. 156-157)

En la misma línea instrumental del punto anterior, nos propusimos una operación basada en matrices, para articular fácilmente los productos de salida de cada procedimiento. Por ello, mediante la matriz de interpretación crítica se establecieron lecturas comparativas horizontales entre la “síntesis conceptual desde la experiencia” versus la “definición conceptual desde la teoría” (mojones).

Tabla 6

Matriz de interpretación crítica

Matriz de interpretación crítica			
Experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural - Fundación Manuel Mejía			
Síntesis conceptual desde la experiencia	Definición conceptual desde la teoría	Convergencia	Divergencia

Con este procedimiento, que operaba como metáfora (burda) de la dialéctica, al contraponer visiblemente las construcciones explícitas de ambas fuentes (experiencia y teoría), fue posible identificar claramente las convergencias y divergencias que conllevan a comprensiones sobre la dirección de configuración de los aprendizajes de la experiencia.

Entre los muchos tipos y direcciones de aprendizajes que pueden establecerse bajo esta lógica se encuentran:

- Tipo 1: Validación práctica de construcciones teóricas (prima la convergencia).
- Tipo 2: Prácticas contrapuestas a la construcción teórica (prima la divergencia).
- Tipo 3: Prácticas emergentes (sin vínculo con definición conceptual desde la teoría).

5. Los Puntos de Llegada

Se trata de formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica. Y aunque pudiera parecer que ello es un ejercicio poco complejo y que se realizará casi como consecuencia natural de lo hecho con anterioridad, no es así. Es de gran importancia poder dedicar un tiempo específico y una buena dosis de energía a estas tareas, pues de ellas dependerá que podamos cumplir los objetivos principales de una sistematización, que deben ir más allá de los aprendizajes personales de quienes participaron en el proceso y reflejarse también en la práctica renovada de la organización, que aprovecha dichos aprendizajes para alimentar, enriquecer y potenciar su práctica con sentido transformador. (Jara, 2018, p. 158)

El resultado de este “tiempo” se encuentra en el capítulo 7 (corolario) de nuestra sistematización. Reiteramos, de la mano de Jara, que “sistematizamos para retroalimentar orientaciones y directrices de programas o instituciones grandes con los aprendizajes concretos que vienen de diversas experiencias particulares” (Jara, 2018), por lo que nuestro esfuerzo sistematizador solo encontraría sentido en este momento.

5.1 Formular Conclusiones, Recomendaciones y Propuestas

“Toda la reflexión realizada en los momentos anteriores, deberá dar por resultado la formulación –lo más clara y consistente posible– de conclusiones, tanto teóricas como prácticas, así como de los principales aprendizajes obtenidos gracias a la interpretación crítica” (Jara, 2018, p. 158). En este sentido, el esfuerzo principal fue realizar la “traducción” de los aprendizajes producto de la sistematización al lenguaje de gestión de la institución para poder incorporarlos en las nuevas planeaciones, e incluso en la estrategia. Las herramientas identificadas como recipiente de la traducción fueron: el repositorio de “buenas prácticas” a donde se direccionaron los aprendizajes de “tipo” 1; y el repositorio de “lecciones aprendidas” a donde se direccionaron los aprendizajes de “tipo” 2 y 3.

5.2 Estrategia para Comunicar los Aprendizajes y las Proyecciones.

Por último, será indispensable compartir con otras personas estas conclusiones de tal forma que los principales aprendizajes no solo queden en quienes vivimos la experiencia y participamos del proceso de sistematización. Valdrá la pena dedicar un tiempo importante a esta tarea porque, de otro modo, la riqueza de todo el proceso de sistematización se limitaría al grupo que la realizó. (Jara, 2018, p. 160)

Esta etapa será la única que no se pueda cumplir en el marco temporal de la construcción de este documento. Las dos estrategias de socialización requieren la aprobación del mismo por parte de las instituciones marco de tal ejercicio, por un lado, la Fundación Manuel Mejía y por otro el CINDE. Si usted es un lector de este documento, sabrá felizmente que el esfuerzo sistematizador obtuvo el reconocimiento institucional, por lo que las sustentaciones del mismo ocurrieron ya en ambos ambientes. Las opciones para la proyección, también dependerán del fruto de tales sustentaciones. Nuestro objetivo, es poder incorporar la sistematización de experiencia como herramienta de aprendizaje institucional.

Capítulo 4 - Mojones (o del marco conceptual)

Los mojones que presentaremos pretenden limitar el campo de reflexión de nuestra sistematización. Si bien, esta intención parece pretérita a los ejercicios de reconstrucción y análisis de la experiencia, y además se presenta de tal manera dentro del orden del texto; mentiríamos canallamente si la expusiésemos en tales términos, ya que preguntarnos y repreguntarnos sobre el sentido de nuestra experiencia, leer y releer los registros de la misma, ir y volver de nuestras asesorías con las supuestas respuestas a preguntas cada vez más profundas, nos llevaron al redescubrimiento de un cuerpo conceptual que siempre había estado allí, clavado e inamovible, tan fijo y monolítico que la rutina lo hacía invisible pero que desde el principio nos había definido.

En tal sentido, este apartado es uno de los frutos de la sistematización de experiencia pese a que su tono pueda no ser el mismo de los ejercicios más íntimos. En fin, en un indeterminado *aquí* y un eterno *ahora*, nos aventuramos a presentar algunas “definiciones” motivados por comprender nuestro ejercicio profesional, el cual se ha alimentado explícitamente de estos cuerpos conceptuales constituidos como lineamiento, pero que también los ha realimentado tácitamente con la experiencia compartida que pretendemos reconstruir.

Desarrollo Sostenible

La mayoría de textos (consultados) dedicados a introducir el concepto **desarrollo sostenible**, coinciden de manera prácticamente unánime en ubicarlo en agosto del año **1987**, cuando la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo presenta ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el informe titulado “Nuestro futuro común”, o mejor conocido como informe Brundtland (en referencia a la Dra. Gro Harlem Brundtland, presidenta de la Comisión).

(Como un pequeño paréntesis en la presente conceptualización, queremos dejar registro de un hecho, quizá, curioso del proceso de análisis: En el ejercicio de abordaje del texto “oficial” traducido al

español que se encuentra en el repositorio de documentos de Naciones Unidas⁶, la palabra sostenible se enuncia muy pocas veces, alrededor de 9 veces, y al parecer más como una sustitución sinonímica que como un concepto fuerza del documento. En cambio, el concepto “duradero” se encuentra unas sorprendentes 204 veces. Esta situación, que ponía en tensión todas otras las fuentes, nos llevó a buscar el texto en su idioma “original”⁷, allí aparece claramente la expresión “*Sustainable Development*” que traduce “Desarrollo Sostenible”, ante lo cual coinciden tanto traductores informáticos como humanos. Es difícil, por tanto, establecer porque la traducción en el texto oficial fuera: “Desarrollo Duradero”. Pero bueno, mejor dejemos así y cerremos esta pequeña y atravesada anécdota que nos desvió varias semanas y valiosas páginas.)

El informe Brundtland, establece una relación diferente entre medio ambiente y desarrollo, que hasta la fecha había sido meramente instrumental, pues la lógica de crecimiento puramente económico que venía siendo impulsada desde el periodo de postguerra por parte de las economías occidentales tenía como premisa que la naturaleza era un recurso inagotable.

El medio ambiente es donde vivimos todos, y el desarrollo es lo que todos hacemos al tratar de mejorar nuestra suerte en el entorno en que vivimos. Ambas cosas son inseparables. Además, las cuestiones de desarrollo han de ser consideradas como decisivas por los dirigentes políticos que perciben que sus países han alcanzado un nivel hacia el cual otras naciones han de tender. Muchos de los caminos de desarrollo que siguen las naciones industrializadas son verdaderamente impracticables, y las decisiones en materia de desarrollo que toman estas naciones, debido a su gran potencia económica y política, tendrán una repercusión profunda sobre la capacidad de todos los pueblos de mantener el progreso humano para las generaciones venideras. (ONU, 1987, p. 12)

⁶ se puede dirigir a la dirección <https://undocs.org/es/A/42/427> para visualizarlo directamente pues el sistema de archivo de documentos es una auténtica tortura

⁷ véase <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

A partir de la tensión de este binomio (medio ambiente - desarrollo) la conceptualización del desarrollo empieza a construir un atributo que permita sostener su ejercicio: la Sostenibilidad. De esta manera empezará a reconceptualizar el desarrollo hacia una definición que considere la naturaleza como un recurso agotable, en sus términos: “El desarrollo (sostenible) es el que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987, p. 59).

Este planteamiento fue bastante problemático, pues el desarrollo venía siendo interpretado como crecimiento económico, y debido a que su principal indicador es la renta *per capita*, ante un constante crecimiento poblacional es necesario que el Producto Interno Bruto crezca también de manera constante para balancear el indicador. Esto entraña una lógica de infinita expansión de la economía, que es imposible materialmente debido a que los recursos son limitados, y en esos términos el “desarrollo sostenible” sería un oxímoron.

En este sentido, en el Anexo I, del “informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente y el desarrollo” (ONU, 1992) celebrada en Rio de Janeiro del 3 al 14 de Junio de **1992**, se establecen 27 principios que darán cuenta de dicha tensión contradictoria entre desarrollo y sostenibilidad.

El Principio 1 establece: “Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza” (ONU, 1992, p. 1). Podemos ver como la actividad humana, es relevada a centro de la reflexión, en respuesta a interpretaciones más radicales del informe Brundtland sobre la preeminencia del medio natural por sobre la actividad humana.

En el principio 2 se plantea que:

Los Estados tienen el derecho soberano de aprovechar sus propios recursos según sus propias políticas ambientales y de desarrollo, y la responsabilidad de velar por que las actividades

realizadas dentro de su jurisdicción bajo su control no causen daños al medio ambiente de otros Estados o de zonas que estén fuera de los límites de la jurisdicción nacional. (ONU, 1992, p. 1)

Con lo cual se pondera la concepción de medio ambiente, retomando una visión de la naturaleza como recurso disponible para impulsar el desarrollo. Y aunque en el principio 4 establece que: “a fin de alcanzar el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente debe constituir parte integrante del proceso de desarrollo y no puede considerarse en forma aislada” (ONU, 1992, p. 2), es claro que el desarrollo sostenible en tanto proyecto alcanzable no se constituye todavía como una realidad práctica, por lo que emprender o no tal proyecto será una decisión autónoma de cada estado.

De esta manera, cada principio puede abordarse desde la tensión intrínseca del planteamiento del “desarrollo sostenible”, por lo que las discusiones e instrumentos de política pública internacional empezarán a abordar la cuestión de una manera diferente. En **2002** en la Conferencia mundial de Johannesburgo (Río+10), se ratificó este tránsito del concepto desarrollo sostenible, pasando de una perspectiva marcadamente medio ambiental hacia una apuesta más integral de desarrollo. En el informe de la Conferencias (ONU, 2002), si se usa el concepto “desarrollo sostenible” como marcador textual aparece 489 veces. Una suerte de ejercicio de programación neurolingüística pareciese orientar tal compulsión; también podría atribuirse a su extraña lógica autorreferencial cuando se debe definir o poner en operación. En todo caso, este será el giro más claro de la conceptualización del desarrollo sostenible hacia una visión de la sostenibilidad que contemple estructuras diferentes a la protección del medio ambiente.

Los términos del informe expresan este tránsito de la siguiente manera:

Hace 30 años, en Estocolmo, nos pusimos de acuerdo sobre en que era apremiante la necesidad de abordar el problema del deterioro ambiental. Hace 10 años, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro, convinimos en que la protección del medio ambiente, el desarrollo social y el desarrollo

económico eran fundamentales para lograr el desarrollo sostenible basado en los principios de Río. (ONU, 2002. p. 2)

Como vemos, hay un giro explícito por desestructurar la tensión de la relación “desarrollo” y “medio ambiente” al establecer que la sostenibilidad no se encuentra referida a la limitación de la explotación de los recursos naturales, sino a un hipotético equilibrio entre el desarrollo económico, desarrollo social y la protección del medio ambiente llamado “desarrollo sostenible”.

En el informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible RÍO +20 (ONU, 2012), serán ratificadas las tres dimensiones (económica, social y ambiental) del desarrollo sostenible como el foco de la política pública.

Reconocemos que es necesario incorporar aún más el desarrollo sostenible en todos los niveles, integrando sus aspectos económicos, sociales y ambientales y reconociendo los vínculos que existen entre ellos, con el fin de lograr el desarrollo sostenible en todas sus dimensiones. (ONU, 2012, p. 1)

Este acontecimiento recoge los ejercicios de implementación del desarrollo sostenible que se habían venido experimentando en los niveles regionales con un énfasis particular en lo rural, desde una perspectiva de producción sostenible ligada a la seguridad alimentaria y nutrición. Producto de tal experiencia, en el marco del seguimiento a los ODM (2015), la ONU realiza un decisivo paso hacia el “desarrollo sostenible” como concepto rector al establecer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el documento anexo a la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, titulado: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU, 2015) se puede apreciar la plena operación de la perspectiva integradora del “desarrollo sostenible”:

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y las 169 metas que anunciamos hoy demuestran la magnitud de esta ambiciosa nueva Agenda universal. Con ellos se pretende retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y lograr lo que con ellos no se consiguió. También se

pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. (ONU, 2015, p.2)

En este marco de referencia (desarrollo sostenible) se configura una nueva perspectiva sobre los territorios rurales, que pretende superar la comprensión netamente extractiva sobre el territorio hacia una lógica más sistémica de las formas de producción (de bienes y servicios) y su relación con las condiciones de vida de las comunidades, así, aparece el concepto de Desarrollo Rural Sostenible, desde el cual se emitirán directrices para la operación de los proyectos de desarrollo.

Desarrollo Rural Sostenible

Dentro de la presente sistematización, las elaboraciones en torno a este concepto serán centrales para las reflexiones de fondo, pues no solo configuraron técnicamente la intervención objeto de análisis sino que hacen parte de la nomenclatura propia de nuestro ejercicio profesional. Por tanto, aquí encontramos el polo teórico clave para interpretar críticamente esta (y casi cualquier otra) experiencia en el marco de la Fundación Manuel Mejía.

Como vimos, entre 1987 (Informe Brundtland) y 1992 (RÍO) el desarrollo sostenible problematizó la relación entre desarrollo (tradicional) y medio ambiente, y esta tensión produjo un primer impacto en la conceptualización de lo rural. Aparece así el concepto “nueva ruralidad” para referirse al distanciamiento de la comprensión de lo rural como un territorio relacionado únicamente con los sectores primarios de la economía (extracción de recursos y agricultura), para pensarlo desde una perspectiva multifuncional y de doble vía con lo urbano (no sólo como su despensa) que considerara los procesos de modernización tecnológica y mercado global que se encontraban en auge (apertura económica en Colombia por ejemplo).

Una década después, en el marco de la conferencia de RÍO+10 (2002), la “nueva ruralidad” empieza a dar paso al concepto de “Enfoque Territorial del Desarrollo Rural” producto de la reflexión sobre múltiples ejercicios de implementación del desarrollo desde una perspectiva de sostenibilidad, y que eventualmente transitará hacia la denominación del “desarrollo sostenible”. Este sentido se ve plenamente reflejado en los registros de nuestra sistematización de experiencia:

Tomando como base el desarrollo del concepto de nuevas ruralidades, desde principios del siglo XXI se han estudiado nuevos énfasis para ampliar la comprensión de las dinámicas rurales.

Dentro de las búsquedas y propuestas alternativas se ha venido trabajando sobre el ETDR para redimensionar no solo el concepto de territorio, sino la manera en que los sujetos sociales se relacionan con el mismo, en un contexto de cambios económicos y sociales acelerados. (Pinilla, 2014, p. 22)

De esta manera, la ruta de reflexión frente a nuevas condiciones de la ruralidad permite realizar el tránsito hacia la concepción del desarrollo rural sostenible:

Los elementos centrales del ETDR, que están en estrecha relación con la propuesta del desarrollo rural sostenible, son los siguientes: **La multidimensionalidad**: necesidad de estar atentos a los diversos componentes (económicos , sociales , ambientales y político-institucionales) que se articulan en un territorio; **La intertemporalidad**: tener en cuenta que las decisiones que se toman en el momento actual deben corresponder con un visión de país y de futuro; **Multisectorialidad**: a la hora de definir y ejecutar políticas institucionales se debe atender a un principio de integralidad [...]; **Articulación de una economía territorial**: establecer las ventajas competitivas y comparativas de los diferentes eslabones de las cadenas productivas, con el fin de consolidar proyectos asociativos que permitan superar los niveles de pobreza; **Búsqueda de una mayor conciencia institucional**: se requiere que las autoridades públicas tengan un carácter más abierto, democrático y pluralista. (Pinilla, 2014, p. 23-24)

Tales elementos operaron como directrices de la experiencia, por lo que será interesante revisar durante la reconstrucción e interpretación cómo configuraron formas de actuar, y de vuelta, cómo los resultados de las actuaciones daban alcance práctico a tales comprensiones del desarrollo rural sostenible.

En tal sentido, dentro de los elementos conceptuales vinculados con el “desarrollo rural sostenible” y que configuraron las directrices de la experiencia aparecen también los conceptos de sujeto social y el territorio:

Dentro del ETDR los sujetos sociales tienen un papel central, ya que es a partir del reconocimiento que ellos hagan del contexto y de los procesos asociativos que generen para el uso del territorio, que se pueden formular proyectos de **desarrollo rural sostenible**. En esta perspectiva, resulta fundamental la consolidación de los escenarios locales para la territorialización de la política, como medio para poner en diálogo a los sujetos sociales locales con las características del contexto regional, nacional y global. [...] El énfasis que se hace en los sujetos sociales desde el ETDR permite superar la noción instrumental del desarrollo, la cual se asociaba en los años 90 exclusivamente al aumento de la productividad económica. En la actualidad, el desarrollo sostenible del sector rural se relaciona con asuntos tan complejos como la justicia social, la protección del ambiente, el rescate de las culturas locales, la ampliación de la participación comunitaria y la promoción de formas de cooperativismo. Estos asuntos se instalan en la lógica de potenciar a los nuevos actores rurales que emergen actualmente (por ejemplo: los jóvenes y las mujeres rurales). El reconocimiento y la potenciación de los actores rurales serán una clave para pensar y ejecutar proyectos que propendan por el fortalecimiento de las economías campesinas y conduzcan a un modelo de **desarrollo rural sostenible**. (Pinilla, 2014, p. 28-32)

Educación Rural

Llegados a este punto, vale la pena recordar que nuestro interés al sistematizar versa sobre los aprendizajes en torno a la relación entre educación y desarrollo rural que se pueden identificar al sistematizar el periodo de consolidación de la experiencia “Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural” implementada por la Fundación Manuel Mejía.

Para fijar un punto de referencia en esta relación, la UNESCO en su “Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2015) lo plantea en los siguientes términos:

La Educación para el Desarrollo Sostenible habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y de lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integral de una educación de calidad. (Unesco, 2015, p. 12)

En este sentido, la UNESCO propone las siguientes 4 dimensiones para la EDS:

Contenido del aprendizaje: Integrar en los planes de estudios temas esenciales como el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres y el consumo y producción sostenibles.

Pedagogía y entornos de aprendizaje: Repensar los entornos de aprendizaje para infundir en los educandos el deseo de actuar en favor de la sostenibilidad.

Frutos del aprendizaje: Estimular el aprendizaje y promover las competencias básicas tales como el pensamiento crítico y sistémico, la adopción conjunta de decisiones, así como asumir la responsabilidad por las generaciones actuales y futuras.

Transformación social: Habilitar a los educandos de cualquier edad y en cualquier entorno educativo, para transformarse a sí mismo y a la sociedad en la que viven. (Unesco, 2015, p. 12)

Para que estas dimensiones del desarrollo sostenible operen dentro del escenario rural, se requieren estrategias pertinentes, en tal sentido, desde la experiencia Juventud Rural los Proyectos Pedagógicos Productivos cumplirán este papel:

Los PPP son una estrategia educativa mediante la cual se busca que los actores sociales reconozcan las características del contexto socioeconómico y cultural en el que viven, establezcan las fortalezas, necesidades y prioridades del mismo y, de manera colaborativa, planeen, elaboren, ejecuten y evalúen un proyecto para atender tales necesidades. (Pinilla, 2014, p.52)

Desglosar sus componentes ofrece una mejor perspectiva de los impactos que se pueden lograr con su implementación.

El componente de “proyecto” se relaciona con las posibilidades que tienen los miembros de la comunidad educativa de pensar su región desde situaciones-problema. La reflexión por problemas facilita que los saberes escolares se integren con las dinámicas sociales potenciando las fortalezas de la región y superando las debilidades de la misma.

[El componente] pedagógico, se asocia con la consolidación de aprendizajes significativos en los estudiantes, el desarrollo de competencias (básicas, laborales y ciudadanas) y la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la innovación educativa.

El componente productivo está relacionado con las ventajas económicas que se pretenden conseguir con el desarrollo del proyecto. En concordancia con el ETDR, se propone que la dimensión económica supere el tradicional énfasis en lo agropecuario y se incluyan estrategias que vinculen otros sectores económicos (servicios, comercialización, etc.). (Pinilla, 2014, p.53-54)

Desde la perspectiva de los Proyectos Educativos Institucionales, parece clara su potencialidad como estrategia educativa. Sin embargo el impacto no se circunscribe a la gestión educativa de la escuela sino que contempla impactar de manera significativa las relaciones de los sujetos sociales y el territorio. En este sentido, se plantea que:

Una de las intencionalidades formativas de los PPP [...] es la consolidación de los lazos comunitarios y las redes de solidaridad cooperativa que han sido fraccionados por el espíritu individualista del capitalismo contemporáneo. El rescate de la comunidad es fundamental para proyectar cualquier tipo de acción política y económica tendiente al mejoramiento de las condiciones socio-económicas, laborales, educativas y culturales de los pobladores del campo. En última instancia, se trata de superar los principales problemas que afronta hoy el campesinado y que se pueden sintetizar, según el PNUD (2012), en los siguientes aspectos: El acceso a la tierra, que le impide obtener un ingreso digno; El acceso al crédito, que afecta sus posibilidades de salir de la pobreza; La escasa asistencia técnica, que limita su acceso al conocimiento y la obtención de mejores resultados productivos; Las amenazas contra su vida y sus derechos, que ponen en riesgo el núcleo esencial del disfrute de una vida larga y saludable; La deficiencia de su participación política y la fragmentación de su acción colectiva, lo que impide que su voz y reivindicaciones sean atendidas por el sistema político; La superación de estas problemáticas y la consolidación de las comunidades y las economías campesinas son elementos básicos para saldar la deuda del país con los campesinos y para fortalecer las bases de una democracia social más amplia. (Pinilla, 2014, p.55-57)

Con este planteamiento, cerramos el cuerpo conceptual que nos propusimos revivir como clave de interpretación de la experiencia. Este será, por tanto, el polo teórico - técnico que contraponemos a la reconstrucción histórica de la experiencia para interpretarla críticamente

Capítulo 5 - Nudo

Para abordar este capítulo, en el cual mostraremos la reconstrucción del proceso vivido, pero sobre todo, ordenar la historia que nos vincula como participantes de parte de la historia organizacional de la Fundación, hemos decidido presentar la siguiente estructura:

Tabla 7

Estructura de reconstrucción del proceso vivido

Experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural - Fundación Manuel Mejía		
Contexto	Quiénes somos los autores	
	Quién es la institución	
Recuperación Histórica	La Exploración	Primera fase: 2006 -2010
	La Incertidumbre	Segunda fase: 2011 – 2012
	¿Consolidación?	Tercera fase: 2014 -2016

Contexto: Quiénes Somos los Autores

Para entender por qué decidimos llevar a cabo esta sistematización, es necesario contar quiénes somos nosotros y las razones que nos llevan a la elaboración de esta investigación. Aunque hay algunas pistas en la introducción, creemos importante abordar algunos elementos adicionales de nuestra experiencia de vida.

Crecimos en entornos difíciles con muy pocas oportunidades (como sigue siendo actualmente) lo que produjo una identidad de clase que se evidencia en nuestros posicionamientos técnicos frente a los

esquemas de intervención en comunidad. Toda nuestra formación académica ha sido en el marco de la educación pública, por lo que creemos en ella, pero sin perder de vista lo afortunados o bendecidos (dependiendo de a cuál de los dos se le pregunte) que entendemos ser al poder acceder a la misma y vencer la cruda estadística. Curiosamente la primera elección de ambos fue estudiar ingeniería industrial, motivados quizá por una idea de “progreso” que dicha profesión podría ofrecer, pero como cada uno se dio cuenta rápidamente, simplemente no era lo nuestro, por lo que terminamos optando por la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Pese al extenso listado de coincidencias, nos conocimos solo hasta que empezamos a trabajar en la Fundación Manuel Mejía, en la cual llevamos casi 10 años. En la Fundación hemos estado en todas las labores misionales posibles: Trabajo de campo, desarrollo de materiales, formulación de proyectos, gerencia de proyectos y labores directivas-administrativas, la cual por supuesto no reflejaba la formación recibida en la Universidad pero que de alguna manera se volvió una reflexión permanente sobre educación, pedagogía, aprendizaje, desarrollo, transformación y hasta emancipación en un ambiente empresarial, productivo y de negocio en el cual los licenciados no tenemos mucha participación.

Contexto: Quién es la Institución

Hablar de “quién es” y no de “qué es” es parte de nuestra apuesta, considerando que una institución está compuesta por un saber que le da existencia e identidad.

Las organizaciones son culturas, (...) A través de sus estructuras, objetivos, estilos de dirección, líneas de comunicación, jerga, historias compartidas, sub culturas y respuestas a la dificultad y la incertidumbre, cada organización encarna y decreta una serie (en gran parte inarticulada y no reconocida) de creencias sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje. Estas creencias

residen, en las mentes de los miembros de la organización, y también en los detalles prácticos sobre «cómo hacemos aquí las cosas». (Claxton, 2001)

Reconstrucción de la Historia de la Experiencia

Tal como lo mencionamos en la etapa de la alforja, y como propone Jara, se encontrará un relato descriptivo del proyecto y la experiencia, que construimos a partir de los registros documentados. Por esta razón, en algunos momentos durante la lectura del nudo se sentirán momentos muy descriptivos, que usamos a propósito para brindar un marco amplio de comprensión del proyecto y nuestra experiencia.

Fundación Manuel Mejía: una Institución para el Desarrollo Rural de Colombia

Pareciera ser un título ambicioso o quizá pretencioso, pero más allá del título (o de pertenencia y zalamería institucional) la institución es un lugar que nos ha permitido ser, aprender y cuestionarnos en nuestro papel como docentes y como instrumentos del desarrollo. En este nudo queremos presentar todo lo que es la Fundación, el proyecto Juventud Rural y cómo surgió en el marco institucional.

La Fundación Manuel Mejía (FMM) es una institución que hace parte del gremio cafetero, pero que como organización es independiente administrativa y financieramente de la Federación Nacional de Cafeteros, esta condición la obliga permanentemente a tener que hacer ajustes institucionales que le permitan su supervivencia organizacional. Estos ajustes han llevado a la Fundación a realizar comprensiones que le han posibilitado adaptarse a las condiciones del contexto de las organizaciones sin ánimo de lucro.

La historia de la FMM, desde su creación en la década del 60, hasta la década del 90 estuvo directamente relacionada a la bonanza cafetera del país, que perduró hasta la caída del pacto cafetero. Esta caída del pacto se convirtió en una crisis que no solo afectó a la Fundación y su quehacer, sino además

a los mismos cafeteros, las zonas rurales de Colombia y la economía del país; hasta ese momento la economía nacional era altamente agrícola y especialmente dependiente de las exportaciones cafeteras.

En la primera década del siglo XXI, la existencia de la FMM se vio amenazada por esta crisis, ya que sus socios fundadores pasaban por inmensas dificultades asociadas a la caída del pacto cafetero (la Flota Mercante Grancolombiana desapareció en 1997, el Banco Cafetero en 2005 y la situación de la Federación Nacional de Cafeteros era crítica) esto tuvo como consecuencia que la Federación, realizará un estudio para decidir sobre la proyección de la FMM, que le permitiera su sostenibilidad económica. Como resultado de este estudio, una de las recomendaciones fue tener mayor incidencia en el ámbito de la educación (rural) formal, en este escenario surge el proyecto Juventud Rural: Educación y desarrollo rural.

Proyecto Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural

Para llevar a cabo esta reconstrucción histórica del proyecto fue necesario remitirnos al archivo mismo de la Fundación, que además de haber sobrevivido a múltiples cambios de personas y de liderazgo, ha sobrevivido también a fallas de tecnología (un repositorio se echó a perder en 2014) y a las actualizaciones cotidianas de la obsolescencia programada, esta reconstrucción se hace con base en los documentos e informes del proyecto elaborados por la FMM.

Primera Fase: La exploración 2006 - 2010. En este contexto de la Fundación, surge el proyecto Juventud Rural: *Educación y desarrollo rural* un proyecto que le permitió a la Fundación generar una conexión entre sus programas educativos con un proyecto que se desarrolló en el ámbito de la educación formal en los niveles de básica y media, desde una comprensión de la institucionalidad cafetera en la que se concibe la educación como un instrumento eficaz para la transformación del sector rural.

A partir del año 2005 la Fundación Manuel Mejía inició un proceso de exploración de experiencias en educación rural a nivel nacional e internacional que sirviera como base para la formulación e implementación de un Modelo Educativo que contribuyera al fortalecimiento de las comunidades rurales,

a través del mejoramiento de la calidad de la educación, desde la perspectiva de la Nueva Ruralidad; así como la ampliación del acceso a la educación, la reducción del índice de deserción escolar y el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas en los jóvenes rurales. Así nace el modelo educativo Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural (Fundación Manuel Mejía, 2011).

En 2006, la Fundación Manuel Mejía desarrolló el proyecto **Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural** con el propósito de fortalecer programas de educación rural, mediante el mejoramiento de los componentes pedagógico, desarrollo rural e institucional y su articulación, buscando brindar a los jóvenes rurales una educación pertinente, acorde con su entorno y enfocada hacia las competencias necesarias para su desempeño laboral y social. Con este fin se realizaron intervenciones piloto en cuatro colegios agropecuarios: Institución Educativa El Guadual del municipio de Rivera, Huila, la Fundación para la Educación Agropecuaria José María Obando de El Tambo, Cauca, la Institución Educativa Sucre de Colón, Putumayo y la Institución Educativa Rural Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo, seleccionadas del conjunto de los colegios agropecuarios que venían recibiendo apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) a través de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) desde su estrategia de Escuela de Puertas Abiertas. El objetivo consistió en formular una propuesta de modelo educativo pertinente para población de zonas rurales con herramientas pedagógicas y didácticas que contribuyeran a una educación de calidad para generar: ampliación del acceso a la educación, descenso de índices de deserción escolar y la adquisición por los jóvenes campesinos de las competencias básicas para relacionarse de manera efectiva y eficiente con su entorno.

Para esta etapa se esperaba que los resultados del proyecto **Juventud rural, educación y desarrollo rural** se articularán al desarrollo del Proyecto de Educación Rural PER en su segunda fase y que su aplicación se expandiera a otros colegios agropecuarios del país, así como que se fortalecieron local y regionalmente las relaciones de estas instituciones educativas con entidades del sector agropecuario para su consolidación como ejes del desarrollo rural.

Con base en la revisión de los materiales pedagógicos e institucionales de la estrategia de apoyo a los colegios agropecuarios realizados por la OIM, así como de los documentos sobre experiencias de articulación entre educación y desarrollo rural disponibles en ese momento por parte del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), y la propia experiencia de la Fundación en educación rural, la Fundación Manuel Mejía formuló una propuesta educativa para ser consultada y enriquecida con las comunidades educativas de los cuatro colegios agropecuarios del proyecto.

La propuesta educativa partió de considerar los componentes Pedagógico, Institucional y de Desarrollo Rural como ejes temáticos, articulados alrededor de los proyectos pedagógicos productivos (PPP) siendo el desarrollo rural el eje articulador de los otros dos componentes: pedagógico e institucional.

De acuerdo con los propósitos que se establecieron en el proyecto (contribuir a mejorar el acceso a la educación para los jóvenes rurales y disminuir la deserción escolar en el marco de un modelo educativo pertinente), la propuesta planteó dos modalidades: una presencial para estudiantes escolarizados y otra semipresencial que buscaba la retención escolar a través de una oferta más flexible y adecuada al entorno rural y a las responsabilidades de los jóvenes en los procesos productivos familiares. El contenido académico y los principios metodológicos y pedagógicos eran comunes a las dos modalidades, diferenciándose en la propuesta de actividades (presenciales y no presenciales) que debían realizar los estudiantes de la modalidad semipresencial.

Ambas modalidades desarrollaron un proceso de formación integral que contemplaban aspectos técnicos agropecuarios y temas de la relación entre lo productivo y lo social haciendo énfasis en el desarrollo de competencias hacia el empresarismo en niños y jóvenes que se denominó Formación Agropecuaria, Empresarial y Social (FAES). Tanto para su desarrollo como para la elaboración de los materiales educativos, se planteó una organización en tres bloques: el primero dirigido a los grados 3º a 5º de primaria, en el que el tema central es la huerta escolar; el segundo para los estudiantes de 6º a 9º

de básica secundaria alrededor de la granja escolar; y un tercero para los grados 10 y 11 de educación media con énfasis en gestión empresarial.

Para abordar estas temáticas, se establecieron unos módulos que para ese momento parecían seguir una ruta tradicional acerca de lo agropecuario (huertas, establecimiento de cultivos, especies menores y mayores). Cada uno de los módulos y guías que conforman las unidades de aprendizaje del material desarrollado, se presenta a continuación:

Tabla 8

Estructura de los materiales de formación 2006. Fuente archivo FMM

Materiales	Objetivos
Huerta Escolar para los grados 3° a 5° de básica primaria Módulo 1: Significado de la huerta Módulo 2: Planeación de la huerta Módulo 3: Manejo de la huerta Cartilla de Gestión Estudiantil	Aplicar en la implementación del Proyecto Pedagógico Productivo (PPP) de la huerta escolar las competencias y los conocimientos desarrollados en las diferentes áreas del conocimiento. Construir los conocimientos técnicos básicos que se deben tener en cuenta para el establecimiento de una huerta escolar. Participar activamente con la comunidad educativa en la construcción de la huerta escolar.
Granja Escolar para los grados 6° a 9° de básica secundaria Módulo 1: Cultivos transitorios Módulo 2: Cultivos perennes Módulo 3: Pecuario Módulo 4. Potencialidades de la región y los PPP Cuadernillo de Gestión Estudiantil	Aprender los elementos conceptuales de los cultivos transitorios y perennes que permitan la implementación de un Proyecto Pedagógico Productivo (PPP) en la granja escolar. Aplicar, en el desarrollo de un Proyecto Pedagógico Productivo (PPP), los conocimientos alcanzados en ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y español.

Gestión Empresarial para 10° y 11° de educación media Módulo 1: Emprendimiento Módulo 2: Planeación estratégica Módulo 3: Asociatividad Módulo 4: Fuentes de financiación Plan de Gestión Estudiantil	Potenciar y desarrollar una mentalidad empresarial.
--	---

Esta ruta se estableció como una de las estrategias pedagógicas de formación de los estudiantes, encaminadas a posibilitar y fortalecer iniciativas empresariales de los jóvenes rurales, esta propuesta desarrollaba también un ciclo de proyectos (formulación, viabilización, financiación, ejecución, seguimiento y evaluación) aplicado a los Proyectos Pedagógicos Productivos supervisados y dirigidos de los estudiantes, que contó con apoyo financiero a través de un fondo de capitalización en cada una de las instituciones educativas.

Con la ejecución de esta fase del proyecto **Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural** se dieron pasos en la pretensión de la construcción de un modelo educativo que fuera pertinente, y que brindara a los estudiantes de los colegios agropecuarios una formación integral adecuada para contribuir al desarrollo rural de su región, con alternativas para que estos jóvenes adquirieran las competencias necesarias para desenvolverse laboralmente con iniciativas empresariales propias y que, por estas mismas características, se contribuyera a evitar la deserción escolar y a ampliar el acceso a la educación formal.

Para este momento, se contaba entonces con un proceso avanzado, con una propuesta de modelo educativo, formulado y enriquecido por personal directivo y docente de cuatro colegios agropecuarios capacitados en temas centrales para su implementación, materiales educativos de prueba para apoyar su desarrollo académico, cuatro fondos de capitalización y gestión estudiantil para financiación de proyectos pedagógicos productivos de los estudiantes en funcionamiento y entidades locales y regionales

interesadas en articularse con el proceso de consolidación de la propuesta educativa en estas instituciones.

Este proceso se siguió desarrollando por la Fundación Manuel Mejía con los cuatro colegios piloto, en la consolidación conceptual y metodológica del modelo en una preparación hacia su validación a lo largo de un año escolar completo. Esta fase incluyó actividades de planeación para la implementación de la propuesta en el plan de estudios y la profundización de la formación de directivos y docentes en el modelo y su aplicación a los proyectos de aula y a los proyectos pedagógicos productivos, la gestión local y regional con entidades relacionadas con los componentes del proyecto y el fortalecimiento del proceso del ciclo de los proyectos pedagógicos productivos de los estudiantes, mediante apoyo, seguimiento a su ejecución y gestión de la asistencia técnica, entre otras.

En enero de 2007, se daría la llegada de un nuevo financiador al proyecto, que se convertiría en un aliado clave desde ese momento: Genesis Foundation (Fundación Génesis para la Niñez) además de USAID a través de la Fundación Panamericana para el Desarrollo FUPAD.

Para este año la implementación del modelo se realizó en dos momentos. El primer momento se ejecutó a través de talleres orientados a directivos docentes, docentes y estudiantes; dichos talleres se realizaban una vez al mes en jornadas de 8 horas, durante 7 meses, en donde al finalizar el taller se establecían compromisos para los siguientes encuentros. El segundo momento estaba orientado a verificar, por medio de acompañamiento y seguimiento, la aplicación de la capacitación en el trabajo de aula, para lo cual, se diseñaron instrumentos que permitían recolectar información que evidenciara la apropiación que la comunidad educativa tenía del Modelo y de esta forma, hacer planes de contingencia para las dificultades que se presentaban. Una vez se terminó la implementación, se elaboró el plan de expansión a los departamentos de Arauca y Cundinamarca.

Durante los años 2008 y 2009 se consolidó el proyecto en las Instituciones Educativas piloto de los departamentos de Cauca y Huila, y se empezó con la expansión en el departamento de Arauca en los

municipios de Arauca, Arauquita (con apoyo de OXY a través de la Fundación El Alcaraván), y el departamento de Cundinamarca en los municipios de Anolaima, Vergara y Supatá. Se trabajó con dos instituciones educativas del departamento de Arauca y tres del departamento de Cundinamarca, durante este año se desarrollaron sesiones de formación con Maestros, jornadas de acompañamiento a Estudiantes y Reuniones de Conformación de los Fondos de Capitalización y Gestión Estudiantil. Para el año 2010 por petición de la OXY se incluyeron otras tres instituciones del departamento de Arauca.

Segunda Fase: La Incertidumbre 2011 - 2012⁸. Hasta este momento, la implementación del proyecto Juventud Rural se venía haciendo de acuerdo con su concepción original: a través de formación docente, en unas “pocas” instituciones educativas seleccionadas (hasta ese momento 11 Instituciones Educativas en 6 departamentos) por lo que una ampliación y un mayor impacto del proyecto se hacía necesario. Por esta razón, se propuso, además de seguir con las instituciones educativas a las que se le venía haciendo el acompañamiento, pensar en algo más ambicioso, tanto por la pertinencia que había demostrado el proyecto en sus 6 años de existencia, así como por el posicionamiento institucional y por supuesto para tener mayores recursos para ejecutar. También para este momento se venían dando cambios al interior de la Fundación, el hasta entonces director ejecutivo, encargado del cambio que se había dado en el 2004 - 2005 y de la formulación y ejecución de la primera fase del proyecto juventud rural, daba un paso al costado para cumplir con uno de sus propósitos de vida: Ser ministro de educación, (logró ser viceministro de educación básica y media), para ese momento se presentaba también el cambio de gobierno en el país, se pasaba de 8 años de una política de seguridad a ambientar un proceso de paz.

En este escenario a través de un convenio de asociación entre Genesis Foundation y el Ministerio de Educación Nacional para “realizar la revisión y el mejoramiento del modelo educativo Juventud rural,

⁸ Como anécdota al margen, es en este momento cuando uno de los autores de esta sistematización llega a la Fundación a empezar su experiencia con la misma. Precisamente llega para hacer parte del proyecto como profesional de campo para las IE de Arauca y Cundinamarca. Sin embargo, la incertidumbre también tiene una dimensión personal porque a los 15 días se da todo un cambio en la gerencia del proyecto y soy sacado del proyecto (y casi de la Fundación)

educación y desarrollo rural, en los niveles de básica secundaria y media, para jóvenes de la zona rural, dentro del marco de ampliación y consolidación de un énfasis de política educativa de cierre de brechas” para esto desde la Genesis Foundation y atendiendo al objeto del convenio, se invita a la Fundación Manuel Mejía a hacer parte del equipo de trabajo, teniendo en cuenta que las dos Fundaciones habían trabajado mancomunadamente durante varios años para la implementación del modelo educativo Juventud rural, educación y desarrollo rural.

El objetivo de esta revisión del modelo, además de identificar las posibilidades de ajuste y mejoramiento en aspectos conceptuales, pedagógicos y metodológicos, era una apuesta que se tenía tanto por el equipo técnico de la Fundación en ese momento, como por el depuesto director de la Fundación y nuevo miembro del ejecutivo del país, quien quería convertirlo en un modelo educativo flexible (MEF). Sin embargo, y a raíz de la incertidumbre, terminó convertido en una estrategia de asistencia técnica en gestión para directivos docentes y docentes de instituciones educativas con enfoque agropecuario del sector rural.

Tercera Fase: La Consolidación 2014 - 2016. Después de surtir la etapa de la incertidumbre, en la que el proyecto Juventud Rural intentó convertirse en una estrategia “masiva” para la educación rural de las Instituciones educativas de Colombia, pero que en su intención de ser masiva no tuvo en cuenta las condiciones de la población con la que iba a trabajar, perdiendo su esencia de ser un proyecto pertinente para ser implementado por los docentes directamente en las aulas y convirtiéndose una estrategia de formación docente distante de la realidad rural desde el cual se desconocía la experiencia y conocimiento que el docente tiene de su institución educativa. En este escenario, el equipo de la Fundación asumió que había asistido a la debacle del proyecto, pero sobre todo que se había perdido una fuente de ingresos de un proyecto insignia de la Fundación. Sin embargo, con este panorama tan sombrío, en el contexto tanto organizacional como el contexto educativo rural del país seguían presentes las mismas problemáticas: un déficit de estrategias que pensarán la educación rural desde lo rural. Por esta razón y gracias a la

incansable gestión por parte de Genesis Foundation (uno de los aliados permanentes de la estrategia) se gestionaron recursos para llevar el proyecto a nuevos departamentos. La primera decisión que se tomó para llevar a cabo esta fase, fue retomar la esencia de la primera fase de Juventud Rural en la que los Proyectos Pedagógicos Productivos eran el centro de la estrategia, también como lo podrán intuir, la segunda decisión fue no retomar casi ninguno de los productos de la segunda fase.

Además en esta última fase, uno de los miembros de este equipo sistematizador tuvo una participación directa y lideró todo el proyecto, reconociendo tanto su formación como experiencia en la Fundación

En esta fase, la Fundación operó el proyecto para la expansión de *Juventud Rural, educación y Desarrollo Rural*, retomando sobre todo la experiencia del proyecto hasta 2010, por lo que fue necesario empezar por revisar la pertinencia y actualización de los materiales que se habían desarrollado para el proyecto. Para esto, se definieron los siguientes componentes:

Tabla 9

Estructura de los materiales de formación 2013

Componente	Temática de Formación	Procesos con los que se articula
Desarrollo rural	Desarrollo Rural	Proyección a la comunidad
	Emprendimiento	Accesibilidad
		Participación y convivencia
Pedagógico	Diseño curricular por competencias	Diseño pedagógico

Componente	Temática de Formación	Procesos con los que se articula
	Trabajo por proyectos	Prácticas pedagógicas Gestión de aula
	Evaluación del aprendizaje	Seguimiento académico
Institucional	Resignificación del PEI	Horizonte institucional
		Gobierno escolar
	Estilos de dirección	Cultura institucional
		Relaciones con el entorno
Gestión de proyectos	Gestión estratégica	

Estas temáticas se propusieron atendiendo las dificultades de las instituciones educativas en la formación de sus estudiantes, buscando respuestas a las siguientes preguntas que se plantearon al inicio de esta nueva fase:

- ¿cómo desde la Institución educativa se puede contribuir al desarrollo humano como factor del desarrollo rural?
- ¿cómo a partir del desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes adaptadas a los diferentes contextos se consolida un proyecto de vida personal, social y productiva?
- ¿cómo articularse al desarrollo rural de las regiones?

Adicionalmente en esta fase del proyecto tuvo como lineamiento promover la cultura del emprendimiento en las Instituciones Educativas. Esto se pretendía conseguir a través de:

Una gestión institucional basada en la visión integral de formación de estudiantes en competencias básicas y ciudadanas. Esta tiende a desarrollar actitudes emprendedoras en la comunidad educativa y con ello

fortalecer el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos Productivos. De igual forma, la gestión de proyectos sugiere la necesidad de abordar conceptos, teorías y metodologías clave para el diseño, acción y evaluación de los mismos, que le permita a los docentes y directivos docentes participar en su planificación teniendo en cuenta el pasado y presente de la Institución, con el fin de tomar decisiones sobre los futuros deseados en las áreas de gestión institucional.

Luego de revisar el material existente de 2010 se identificó la necesidad de actualizarlos, ya que en esos años se habían presentado cambios a nivel educativo, por lo que se construyeron cuatro nuevos módulos que contenían los componentes del modelo:

Componente 1: Desarrollo Rural. En este componente, el análisis de contexto se realizó a partir de herramientas conceptuales y metodológicas para la comprensión del mundo rural y la incidencia que en éste tienen los procesos de globalización. El análisis del contexto se concibe como base de la revisión y rediseño del PEI y del Plan de mejoramiento Institucional en perspectiva de calidad y pertinencia educativa así como de la importancia de desarrollar una cultura del emprendimiento.

Componente 2: Pedagógico. En este componente, la formación pedagógica, estuvo orientada al diseño e implementación de currículos integrados, mediante la transformación de prácticas docentes basadas en la gestión escolar por proyectos (proyectos pedagógicos en la básica secundaria y proyectos pedagógicos productivos PPP en la educación media) haciendo énfasis en el desarrollo de una cultura del emprendimiento.

Componente 3: Desarrollo Institucional. Este componente buscó propiciar procesos de mejoramiento escolar y generar capacidad de gestión en la comunidad educativa en relación con la Gestión Directiva, integrando actividades de capacitación a directivos y docentes en estilos de dirección de procesos escolares basados en: Liderazgo distribuido, integración de la comunidad en actividades escolares, trabajo en equipo, recuperación institucional de la experiencia pedagógica y curricular en perspectiva del mejoramiento continuo.

Componente 4: Emprendimiento. una guía exclusiva para reflexionar sobre la cultura del emprendimiento, en la que se retoman los lineamientos propuestos desde la guía 39 del MEN con elementos que les permitió a los docentes y directivos docentes llevar a cabo su gestión de aula, contar con fundamentos para el establecimiento de alianzas y conocer metodologías de gestión y evaluación necesarias para el diseño y puesta en marcha de proyectos en su Institución Educativa, con miras a promover tanto interna como externamente la cultura del emprendimiento.

Estos cuatro componentes se materializaron en cuatro módulos:

Tabla 10

Estructura detallada del material de formación 2013

Estructura temática del material	
Módulo	Sección
Los Proyectos Pedagógicos Productivos y el Desarrollo Rural	Nueva Ruralidad y potencialidades de la región
	Los PPP y el trabajo colaborativo
Apuestas Educativas para el Contexto Rural	Enfoques Pedagógicos Contemporáneos
	Diseño curricular por competencias
	Currículo y evaluación
	Trabajo por proyectos
Desarrollo Institucional	El Proyecto Educativo: pertinencia y significatividad
	Proyectos Pedagógicos Productivos y mejoramiento institucional
	Liderazgo y participación: dinamizadores del Proyecto Educativo
	La gestión del Proyecto Educativo

El Emprendimiento en el Modelo Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural	Colombia: oportunidades para el emprendimiento
	Formación de actitudes emprendedoras
	Cultura del emprendimiento

Con la propuesta gestionada ante los aliados financiadores, esta nueva fase contempló una intervención directamente en las comunidades durante dos años, esto con la intención de hacer un proceso de largo aliento que no estuvieran tan afectado por los cortes en los años escolares, que según evidencias de los últimos de las dos primeras fases, esto se estaba volviendo una barrera a la hora de plantear las acciones propuestas durante la intervención (habla por nosotros esa faceta de administradores de proyecto que nos acompaña siempre).

De esta manera, la estrategia de formación consistió en los talleres con los docentes y directivos docentes para brindarles herramientas que permitan la orientación y apoyo a las iniciativas de los estudiantes de acuerdo con las necesidades productivas de la región.

En el componente pedagógico, los docentes recibieron un acompañamiento que les permitió resignificar su papel en procesos como: i) la articulación en el currículo y sus prácticas de aula de los saberes cotidianos, disciplinares, técnicos y científicos en torno a las necesidades e intereses de los estudiantes que dan paso a la formulación del proyecto; ii) la formación de competencias básicas en las áreas del conocimiento y en el ciclo de proyectos a partir de los proyectos pedagógicos que consoliden una cultura para el emprendimiento en la educación y; iii) el diseño y ejecución de estrategias y mediaciones pedagógicas para la construcción de aprendizajes significativos.

Adicionalmente a cada Institución Educativa se le asignó un capital semilla para la implementación de los Proyectos Pedagógicos Productivos.

Tabla 11

Cobertura del proyecto 2014 - 2015

Departamento	Municipio Corregimiento	Institución Educativa (I.E.)
Amazonas	Leticia – Lagos	I.E. Indígena San Juan Bosco
	Leticia – Macedonia	I.E. Francisco de Orellana
	Leticia – Nazaret	Colegio María Auxiliadora
	Puerto Nariño	I.E. José Celestino Mutis
	Puerto Nariño	I.E. San Francisco de Loretoyaco
La Guajira	Dibulla – Mingüeo	I.E. Técnica Rural Agropecuaria de Mingüeo
	Riohacha – Tomarrazón	I.E. Técnica Rural Agrícola de Tomarrazón
	Maicao – Carraipia	I.E. Rural no. 12 de Carraipia
	Barrancas – Papayal	I.E. Eloy Hernández
	Hato Nuevo – Guamachito	I.E. Etnoeducativa Rural de Guamachito
Tolima	Chaparral	I.E. Técnica Agrícola Camacho Angarita
	Chaparral	I.E. Técnica Álvaro Molina
	Espinal	I.E. Técnica San Luis Gonzaga
	Rovira	I.E. Técnica la Ceiba
	Ibagué - Chapetón	I.E. Técnica Agropecuaria Mariano Melendro

Primer año: Durante el primer año de intervención del proyecto, se implementaron 16 talleres de capacitación *in situ* para cada institución educativa de acuerdo con los componentes, así: Docentes y directivos docentes: dos talleres en el componente de desarrollo rural, cuatro talleres en el componente pedagógico y dos talleres en el componente de desarrollo institucional. Mientras que para los

estudiantes se realizaron ocho talleres en el ciclo de formulación de los proyectos pedagógicos productivos. Para el desarrollo de estas jornadas de capacitación, fue necesario realizar un proceso previo, compuesto por tres actividades: i) Focalización de Instituciones Educativas; ii) Socialización del Programa; y iii) Alistamiento.

Segundo año: El esquema de intervención para el segundo año, mantuvo en líneas generales la misma lógica del primer año, se realizaron siete visitas *in situ* a las Instituciones Educativas con una duración de dos días por cada visita, Sin embargo, en esta fase de consolidación las visitas tenían por objetivo llevar a cabo el acompañamiento y seguimiento, por lo que se desarrollaron las siguientes actividades: seis visitas de acompañamiento *in situ* para cada IE en las que se realizaron reuniones con equipos directivos, órganos de gobierno escolar y grupos de gestión institucional. Cuatro semanas de trabajo de campo para identificar posibles aliados (Públicos y Privados) para el desarrollo de los PPP, y propiciar acuerdos interinstitucionales, un encuentro con padres de familia en cada IE y un encuentro de intercambio de experiencias en cada uno de los departamentos.

Tercer año: Para el tercer año se propuso realizar una evaluación de la capacidad de gestión de nueve de las quince Instituciones Educativas que formaron parte del proyecto Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural durante los dos primeros años (2014 y 2015) en los departamentos de La Guajira y Tolima. Para esto, se realizó seguimiento a las actividades de los órganos de gobierno escolar específicamente en sus funciones dentro del ciclo de formulación – viabilización – aprobación - ejecución y evaluación de los Proyectos Pedagógicos Productivos; también se evaluó si las IE habían realizado nuevas alianzas con organizaciones locales o regionales para fortalecer la ejecución de los PPP; hacer seguimiento al proceso de integración curricular del modelo de formulación de proyectos transferido a las IE durante los dos primeros años, diseñar los instrumentos para realizar un diagnóstico técnico y financiero de los PPP en cada una de las IE participantes. Para esto se realizaron cinco visitas a cada una de las IE participantes del departamento de La Guajira y Tolima.

Para conseguir esto, desde el liderazgo del proyecto se propuso realizar un diagnóstico participativo ya que este “permitió recoger diversas impresiones de una situación, desde el punto de vista de diferentes actores participaron de todas las fases del proyecto, esto posibilitó plantear acciones que fortalecieron las realidades positivas y que trazaron una ruta para revertir las realidades negativas, que pensadas en conjunto, delinean proyectos que permitan transformar la realidad de la comunidad o institución desde varios aspectos de forma simultánea”.

Al finalizar este tercer año de evaluación y luego de consolidar los resultados de la evaluación se definieron cuatro categorías que permitieron evaluar la sostenibilidad del proyecto en cada una de las IE y construir un índice que a su vez se volvió un “top” de las IE en donde se organizó de mayor a menor y que permitió hacer una nueva donación de recursos a estas instituciones con ponderados porcentuales de los recursos disponibles. Con este índice terminó la intervención del proyecto en esta fase.

Si usted amable lector, pudo imaginar junto con nosotros una línea de tiempo con esta reconstrucción histórica, queremos agradecer su paciencia por una lectura juiciosa de la historia del proyecto, nuestra intención es mostrar escuetamente la evolución del proyecto para sistematizar e identificar los aprendizajes que ha dejado tanto en nosotros como agentes de intervención, como en la Fundación. Para esto lo invitamos a leer los próximos capítulos donde abordaremos estos aprendizajes y su impacto en nosotros.

Capítulo 6 - Moralejas

En este capítulo nos proponemos derivar desde el relato los aprendizajes de la experiencia. Comenzaremos con los aprendizajes desde la categoría de “educación rural”, pues desde allí propondremos los Proyectos Pedagógicos Productivos como la bisagra articuladora con la categoría “desarrollo rural sostenible”.

Educación Rural

La educación en contextos rurales presenta un desafío clave: “el contexto rural”. Parece un enunciado en exceso evidente, pero quizá esa rotunda evidencia lo haya invisibilizado, ocultándolo a plena vista. Y es que cuando llegamos a las Instituciones Educativas Rurales, es evidente que el modelo de aula física, la forma de contratación docente, la estrategia de educación (presencial, incluyendo la concepción de jornadas), los ciclos y grados educativos, las áreas del currículo, los calendarios académicos, y el largo etcétera administrativo y pedagógico que la configuran, parece responder a un énfasis académico de la educación, con pretensión de preparar para el ciclo universitario y posteriormente al laboral.

Si bien, esto puede tener cierta coherencia en contextos urbanos, ni “universitario” ni “laboral” son escenarios de fácil aplicación para los contextos rurales, así que la finalidad del aparataje institucional pierde mucho de su sentido. En términos técnicos: hay un problema en el diagnóstico del contexto y la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional o Comunitarios (PEI o PEC).

El anterior planteamiento no pretende desconocer los esfuerzos (muchos exitosos) por pensar la educación desde una reflexión en contexto, que aporte pertinencia. La canasta de Modelos Educativos Flexibles, la etnoeducación o los (poquísimos) internados son muestra de ello. Sin embargo, tales apuestas educativas pierden toda su potencia al transitar de experiencia a modelo, tornándose prescriptivas e irreflexivas debido a enfoques técnicos de implementación operados con perspectivas como Marco Lógico o gestión basada en resultados, en los que priman los resultados por sobre los

procesos o los mismos actores, y cuya lógica de operación es idéntica para cualquier contexto. Para el lector que considere arriesgado este enunciado, le recomendamos abordar los manuales de implementación de la mayoría de modelos educativos flexibles para que pueda evidenciar lo tremendamente prescriptivos que resultan, o que simplemente reflexione sobre el hecho de que la canasta educativa de cualquier modelo posea una sola versión de textos y guías de trabajo para estudiantes y docentes de cualquier parte del país.

Por ello, la primera barrera para abordar la reflexión del contexto rural, es concebirlo como uno solo, pues esto conduce a la formulación de modelos únicos de intervención indiferentes a las particularidades de cada contexto; por lo tanto, la solución es tan sencilla como pluralizar el enunciado: “los contextos rurales” y proponer marcos de intervención que puedan adaptarse a sus particularidades.

La experiencia nos dio esta lección desde el primer día en terreno. Por ejemplo, los profesionales de campo del Amazonas, documentan explícitamente la reacción con la que la mayoría de las comunidades educativas recibieron el proyecto:

*(Amazonas, mayo 2014) En la I.E José Celestino Mutis, se evidenció en el primer taller una reacción de rechazo hacia el Programa [...]. Esta reacción por parte de los docentes se generó por **la cantidad de instituciones que hacen presencia en la región** y que han prometido una estabilidad de programas y recursos. [...] La situación fue similar en la I.E Indígena San Juan Bosco.*

Esta primera respuesta de la comunidad docente no es aislada, los profesionales de campo del Tolima registraron como recomendación, con base en la primera acción de campo: *(Tolima, 2014) Adicional a los criterios ya existentes para la focalización de las I.E., es recomendable escoger zonas e Instituciones que [...] **no estén saturados de ayudas y programas de similares características.***

Situación ratificada por el equipo de La Guajira: *(La Guajira, 2014) Algunos docentes de las I.E comentan que se está perdiendo mucha clase, esto se debe a que hay **diferentes organizaciones participando con proyectos y que estos tienen mucha relación con el de la FMM.***

Claramente, recibir siempre lo mismo, y a veces al mismo tiempo, ha generado un agotamiento de las instituciones educativas. Adicionalmente, esta “duplicación de esfuerzos” (eufemismo técnico que utilizamos los organismos de intervención) es uno de los indicadores más evidentes de la baja participación que tienen las instituciones a la hora de definir estrategias para mejorar sus procesos educativos.

En este sentido, en la experiencia se configuraron dos campos de tensión alrededor de la educación rural:

1. **Campo Operativo:** basado en la tensión sobre la operación planeada desde los agentes de intervención del proyecto (en términos de cronogramas, agendas de las visitas, participantes involucrados, etc.), versus la participación de las Instituciones Educativas en la programación y decisión sobre aspectos operativos.
2. **Campo Técnico:** basado en la tensión sobre concepción técnica del proyecto de intervención versus el principio de autonomía de las Instituciones Educativas. Es decir, replicar un único **modelo** (de educación, de currículo, etc.) versus la posibilidad de construir múltiples **experiencias** institucionales.

Profundicemos en cada campo:

1. Campo Operativo:

El aspecto operativo ofrece las lecciones más duras. Para que no quede duda de esto, les presentamos unas pocas líneas que resultan suficientemente explicativas sobre las difíciles condiciones de algunos contextos rurales:

(Tolima, agosto 2014) Falta seguimiento a situaciones de orden público como la sucedida en Chaparral, que pone en peligro la integridad física de los tutores en campo, falta respuesta inmediata y preventiva a estas situaciones (referidos a la respuesta de las autoridades locales).

Solo un par de meses después, y en tono de respetuoso reclamo (completamente justificado)

hacia la coordinación del proyecto que se encontraba (como es común) en Bogotá, los profesionales reiteran:

(Tolima, octubre 2014) La guerrilla está presente en el municipio, el ambiente es tenso y la seguridad de los tutores está en entredicho, la focalización debe ser con caracteres no sólo técnicas sino dirigida hacia territorios más seguros.

(Tolima, septiembre 2014) En el mes de septiembre cuando nos encontramos haciendo la quinta sesión de formación, por cuestiones de orden público, no se puede volver a visitar la I.E. Álvaro Molina del municipio de Chaparral. La guerrilla tiene operaciones militares en la zona donde está ubicada.

En retrospectiva, lo interesante del asunto, es el evidente esfuerzo de los profesionales en dos aspectos: uno, el compromiso hacia las comunidades que los motivó a seguir haciendo presencia en la región hasta el último momento (es importante aclarar que la decisión de realizar los encuentros presenciales siempre era consultada previamente con ellos); dos, el esfuerzo por expresar una problemática tan complicada, desde una perspectiva constructiva, planteando recomendaciones concretas o señalando fallas que se debían solventar.

Dentro de este mismo orden de reflexión, el equipo de La Guajira documenta la siguiente situación:

(La Guajira, julio 2014) Durante el desarrollo del taller se escucharon en cercanías de la I.E. de Guamachito varias detonaciones y ráfagas producto de un enfrentamiento entre las fuerzas militares y los gasolineros o pimpineros de la región, lo que produjo pánico en la I.E., hasta el extremo de suspender por un momento las actividades del Taller.

(La Guajira, agosto 2014) Durante el desarrollo del 5 taller en Guamachito, se dio un enfrentamiento armado entre el ejército y los pimpineros de gasolina, igualmente se han presentado bloqueo a las vías con algunos disturbios que han generado enfrentamiento entre autoridades y población civil. Estos hechos han alterado la tranquilidad de los talleres hasta el punto de suspender el

trabajo. Sin ánimo de ser alarmistas expresamos la profunda preocupación que nos asiste por estos hechos.

Estos “diarios de guerra” reflejan los procesos históricos y sistemáticos de violencia a los que se han visto expuestos muchos territorios rurales del país y que poseen impactos profundos en las estructuras operativas de los proyectos. Y como si este hecho no fuese suficiente, el registro continúa de la siguiente manera:

(La Guajira, agosto 2014) A lo anterior también se une la carencia de agua en estas localidades; por ejemplo, el consumo de agua para el aseo personal en el hotel está limitado ya que el suministro del mismo está altamente racionado. En esta zona del departamento también se han dado bloqueos de vías y disturbios por la falta de agua y por el contrabando de gasolina, Carraipia es un corregimiento corredor del contrabando de diferentes productos, hecho que en algunos momentos altera la normalidad de vida cotidiana.

Podrían sumarse a estos registros, las inundaciones en el departamento del Amazonas, los paros y bloqueos nacionales del 2014 y 2015, y diferentes hechos de escala regional, municipal y local que generaron fuertes impactos para la operación de un proyecto.

En este punto, es necesario aclarar que desde el principio se habían implementado todas la estrategias conocidas por la institución para responder a tales riesgos: Los equipos de campo poseían experiencia de trabajo en la región; Se adelantaron acciones previas de contacto con instituciones gubernamentales de orden regional, y con las organizaciones comunitarias de orden local para “garantizar” los permisos necesarios que permitieran operar en tales territorios; Los profesionales poseían elementos de identidad institucional que permitían identificarlos como personal de campo de un proyecto de desarrollo social (chaleco, gorra, escarapela); Las visitas a campo se agendaban con anterioridad y se coordinaba el acompañamiento de personas del territorio (rectores, coordinadores y docentes). Sin embargo, los contextos sometidos a situaciones de conflicto armado cambian

constantemente, y tal como señalan los profesionales, requieren una supervisión constante, sistemas de alarma rápidos y gran flexibilidad operativa, pues la respuesta, de ninguna manera puede ser abandonarlos (aún más). Por ello, desde este escenario se realizaron adaptaciones apalancadas en las mismas comunidades, desde dónde surgen estrategias pertinentes, basadas en su conocimiento y vivencia del contexto.

Por ejemplo, en la Institución Educativa más afectada, los encuentros presenciales en las instalaciones de la Institución fueron reemplazados inicialmente por encuentros en el casco urbano, y posteriormente se migró a un acompañamiento netamente virtual y telefónico. Siempre construyendo alternativas que pese a las difíciles circunstancias permitieran mantener el proceso. Los resultados de tal esfuerzo por sostener el trabajo con las instituciones (mucho más allá de mantener indicadores de cobertura) puede reflejarse claramente en el testimonio de un docente de dicha Institución, al preguntársele un par de años después por la relación del proyecto con el desarrollo rural:

(Tolima, 2015) Yo diría que estamos apuntándole a lo que es, porque primero es con la educación, con proyectos productivos, con acompañamiento, con recursos que en realidad estamos generando paz. Nosotros somos una institución que está ubicada en el sur del Tolima (municipio Chaparral, vereda El Limón) dónde hemos sido muy golpeados por la violencia, tanto de grupos armados de la ley, como de... de todos lados, entonces créame que esto ha sido un apoyo fundamental, yo diría más que para de pronto generar recursos es generar paz en realidad, es generar paz; es enseñarle a los muchachos, es decirle a los muchachos: mire, sí hay formas de salir adelante, sí hay formas de que ustedes puedan por intermedio de estos proyectos estudiar sus carreras profesionales; sí es bueno invertir en su región, en la región sí hay oportunidades, osea claro. Y pues yo personalmente, y sé que la institución, y sé que los muchachos, y sé que los padres de familia, sé que toda la comunidad educativa estamos muy agradecidos con las fundaciones que en realidad aportaron, de una u otra manera a este proyecto... créame que de esa manera es que se logra el desarrollo de una región, y al lograr el desarrollo

de una región estamos generando paz, que es en realidad lo que más necesitamos en este territorio tan golpeado.

En términos muy escuetos, el reconocimiento inicial de cada contexto y la consideración de riesgos en la planeación no son estrategias suficientes para abordar territorios complejos como los territorios rurales. Se deben tener sistemas de monitoreo constante, flexibilidad operativa y la posibilidad de construir estrategias “con” la comunidad y no solo “para” la comunidad. Es decir, debe transitarse de una concepción de beneficiarios hacia una concepción más implicada en el diseño de las estrategias de intervención.

Ahora bien, la participación no sólo se ve afectada por condiciones “externas” a la institución. Las dinámicas “internas” desde los distintos estamentos también presentan resistencias, que en ocasiones son mucho más difíciles de enfrentar que las ya relatadas.

En el departamento del Amazonas, por ejemplo:

*(Amazonas, julio 2014) Algunos **estudiantes**, principalmente los del grado once dejaron de asistir en una cantidad aproximada al 50%, manifestándoles a los coordinadores de las instituciones el poco interés que se tenía en la metodología del programa y de su desarrollo.*

*(Amazonas, agosto 2014) Al llegar a este punto de la implementación, se da cuenta de la baja y casi nula asistencia de los **directivos docentes**, no están ni siquiera enterados de todas las actividades realizadas tanto con docentes y estudiantes, esto se ve reflejado en el poco compromiso y dedicación por los procesos educativos [...] esto conlleva a que algunos **docentes** adopten ciertas actitudes de rechazo e inasistencia, ya que ven que por parte de las directivas no se genera ninguna clase de repercusión a quienes no asisten.*

En La Guajira la situación parece repetirse:

*(La Guajira, junio 2014) Los compromisos dejados en cada Taller sólo en un 50% eran resueltos por los **estudiantes**, mostrando su falta de interés y compromiso.*

*(La Guajira, julio 2014) A partir de este taller se empieza a tener dificultades con el cumplimiento de las tareas asignadas para los próximos talleres; es decir, los **docentes** no las desarrollan y aducen que es por la cantidad de trabajo que tienen y que hay varias organizaciones que intervienen en la I.E y a todas dejan tareas, ello dificulta el cumplimiento de algunas.*

*(La Guajira, julio 2014) Los **rectores** de Carraipía, Mingueo y Guamachito nunca participan de los talleres, destacó el compromiso de la rectora de Papayal, el rector de Tomarrazón, los coordinadores de Mingueo y Tomarrazón.*

Finalmente, y casi como si los registros quisieran contradecir la necesidad de tener consideraciones diferentes para cada contexto. El departamento del Tolima ratifica la tendencia:

*(Tolima, julio 2014) Los **directivos** de las instituciones focalizadas en algunos casos, manifiestan no conocer exactamente el objetivo del Programa.*

*(Tolima, agosto 2014) En este mes se habló con directivos y docentes de generar notas para presionar el cumplimiento de los **estudiantes**, lo cual no se cumplió, debe ser un acuerdo obligatorio, para el futuro desarrollo del programa. [Además] los grados novenos, demuestran tener un muy bajo nivel de competencias en lectura, escritura y matemáticas, esto se evidencia en la redacción de textos, objetivos y operaciones matemáticas básicas.*

*(Tolima, agosto 2014) En la Institución San Luis Gonzaga, el clima institucional frente al desarrollo del programa es muy negativo por parte de **docentes y estudiantes**, la falta de participación, desmotivación y compromiso con el programa es evidente.*

Si bien, aunque los síntomas parecen ser los mismos en todos los casos, y como mencionamos, esto podría contradecir nuestro llamado hacia la pluralización del concepto de contextos rurales. Es importante referir que cada Institución presenta diagnósticos completamente diferentes, relacionados con particularidades territorializadas a un nivel tan local, que es imposible generar estrategias comunes para tratar el mismo problema.

En Amazonas, por ejemplo, después de indagar con la comunidad sobre la situación, los profesionales encuentran que: *(Amazonas, Julio 2014) La inasistencia principalmente en las I.E del municipio de Puerto Nariño, José Celestino Mutis y San Francisco de Loretoyaco, así como fue manifestado por los estudiantes, es por actividades que les permite adquirir dinero raspando coca en la frontera con Perú. La misma situación la encuentra uno en la comunidad, ya que las personas con las que se les planteaba la problemática afirmaban la situación.*

Por su parte, en el caso de La Guajira, además de problemas sanitarios, y de economías “ilícitas” como el contrabando de gasolina, aparecen causas que parecen salidas de “Macondo”:

(La Guajira, agosto 2014) El alto porcentaje de inasistencia de los estudiantes al encuentro cinco se debe a que el Contrato del Transporte Escolar se terminó a finales de julio, lo que implica que los estudiantes que se encuentran en lugares lejanos a la I.E, no pueden desplazarse a la misma para cumplir con la jornada académica, y mucho menos cumplir con la asistencia al encuentro.

Por lo tanto, aquí aparece una consideración que pone los pelos de punta a cualquier organización o gerente de proyecto: la flexibilidad y capacidad de reaccionar, idear e improvisar para reconfigurar la intervención. Como mencionamos, el síntoma de la desmotivación no posee un tratamiento único, requiere una inmersión en las lógicas de cada Institución para establecer las razones particulares y desde allí, diseñar estrategias conjuntamente con la comunidad. En el caso de la experiencia, pequeños cambios operativos como la disminución de la duración y el momento del día para las jornadas de trabajo; el acompañamiento a la realización de los ejercicios que en principio eran autónomos; el diseño de estrategias de tutoría entre los mismos actores; la flexibilización de criterios frente al número de integrantes de los grupos; etc., surtieron efectos importantes en la participación.

2. Campo Técnico:

El segundo orden de reflexión en donde la experiencia aporta grandes aprendizajes se ubica en el enfoque técnico. Como se relata en la recuperación del proceso, la experiencia transitó por diferentes

concepciones técnicas, relacionadas con el momento histórico y las orientaciones de política pública en educación. El informe de implementación del 2014 plantea en términos bastante escuetos: *(Bogotá, 2014) Una vez evaluados los materiales que componen el modelo (guía institucional, guía de evaluación y manual de Proyectos Pedagógicos Productivos) a la luz de lo cambios legislativos que se han presentado en los últimos 5 años se estableció la necesidad de elaborar nuevo material.*

Estas breves líneas, resumen una decisión clave de la fase de consolidación de la experiencia: “abandonar la pretensión de ser un modelo educativo” (véase el capítulo anterior), lo que implicó renunciar a la idea de estandarización pedagógica y curricular, y reorientar la implementación hacia una construcción reflexiva y contextualizada del modelo educativo de cada Institución apalancados en la pertinencia de sus Proyectos Educativos.

Como se ve, el contexto (en su escala micro y meso) vuelve a tener un valor preponderante. Esto se puede evidenciar desde la reflexión pedagógica de las mismas instituciones, que al abordar la discusión sobre su modelo educativo plantean múltiples puntos de vista:

(IE San Juan Bosco, Amazonas) el enfoque socio- constructivista forma personas con vocación de servicios, competitivos que trabajen por el bien de sus comunidades y sus familias, donde un centro de conocimiento no solo sea la escuela sino que puedan aportar lo aprendido en la comunidad y así facilitar los procesos económicos llevados a cabo en la comunidad. De esta manera, el enfoque pedagógico si responde a las necesidades del contexto y aporta grandes conocimientos a favor de la formación de cada uno de los jóvenes.

(IE María Auxiliadora, Amazonas) algunos docentes desarrollan el enfoque etnoeducativo, porque su finalidad es formar jóvenes con identidad cultural, autónomos, críticos, preparados para interactuar con el mundo occidental. Dichos docentes encaminan sus planes de estudio para formar integralmente, formar líderes que puedan orientar procesos dentro de la comunidad; teniendo en cuenta las características del contexto, como la cultura, la economía y el desarrollo social de la misma; donde no

solo se beneficiara a la I.E sino a la comunidad en general.

(IE José Celestino Mutis, Amazonas) Empezamos diciendo que el modelo es constructivista social, porque es el producto de un ejercicio permanente y participativo, que se ha venido realizando bajo la orientación de sus autoridades tradicionales, la resignificación del PEC se da en un contexto de múltiples cambios sociales. Este proyecto educativo comunitario parte de reconocer la importancia de visibilizar y entretelar las costumbres, tradiciones ancestrales; propias de la cultura indígena, siendo parte fundamental de la Institución (...) El enfoque expuesto en el PEC, proyecta el conocimiento tradicional a lo occidental, sin perder la cosmovisión, la identidad cultural; teniendo en cuenta la socialización y enseñanza de estos principios etnoeducativo, que busca el desarrollo intelectual, laboral, cultural e integral, fundamentado en los conocimientos tradicionales y acordes al contexto.

(IE Etnoeducativa Guamachito _ La Guajira) El modelo pedagógico institucional es constructivista y esto en teoría pudiera corresponder con los principios de cualquier institución del mundo de hoy ya que se requieren estudiantes más competitivos y autónomos; en este sentido, en el caso de nuestra institución, que tiene carácter rural y etnoeducativo, es clara la correspondencia debido al hecho de que el carácter rural supone una cercanía con las actividades agropecuarias que perfila uno de los ideales de la institución educativa y la mencionada ruralidad le da prelación al pensamiento práctico, el cual para ser desarrollado implica que los procesos de enseñanza- aprendizaje sean netamente constructivistas, donde la preocupación de cada docente es que el estudiante alcance autonomía en la consolidación de sus habilidades y competencias.

Estos registros, pese a que ratifican la importancia de reconocer el contexto como factor clave para orientar el modelo pedagógico del PEI o PEC, no se veían reflejados en la práctica de ninguna de las Instituciones, no encontramos una ruta clara para pasar del diagnóstico del contexto a la construcción de un modelo educativo pertinente. Uno de los síntomas más evidentes es la incongruencia teórico-práctica, pues pese a que la mayoría identifica la teoría del conocimiento constructivista como su

fundamento pedagógico, en sus prácticas de aula siguen vinculándose con la pedagogía tradicional.

Esta observación se ve ratificada al momento de revisar sus currículos y planes de estudio, en los que no se introduce ninguna reflexión sobre el contexto, y terminan simplemente replicando los contenidos que proponen los estándares (en el mejor de los casos).

A este respecto, los profesionales de campo señalan:

(La Guajira, 2014) Como generalidad en las I.E se evidenció que aún no definen su modelo pedagógico, en las que afirman que, si tienen modelo pedagógico, existe el agravante que los docentes no lo ponen en práctica y cada docente asume sus prácticas de aula de manera individualizada, totalmente desarticuladas de lo que su modelo pedagógico plantea, situación que es preocupante.

Para presentar un solo ejemplo de ello:

(La Guajira, 2014) La I.E ha adoptado un modelo pedagógico “holístico integral”, aunque algunos lo llaman solo “integral” u “holístico”, en eso hay una clara indeterminación sobre cuál es la denominación del modelo. Igualmente sucede con la concepción teórica del mismo, es decir, no tienen identificadas corrientes o enfoques de ese modelo, ni mucho menos quienes son sus preconizadores. Los docentes afirman que el modelo pedagógico se escogió con base en las necesidades de la I.E, ya que promueve valores, es incluyente y pertinente con el entorno. La dificultad estriba en que no ha sido adoptado por los docentes. [...] Es imposible adoptar un modelo pedagógico del cual los docentes no tienen claridad. Uno de los grupos de trabajo afirma lo siguiente: “hay que señalar que toda esta teoría (la del modelo pedagógico holístico integral) aún no ha sido totalmente apropiada por todos nosotros los docentes, para que deje de ser teoría y llevarla a la práctica”.

Todo este planteamiento, conduce a la importancia de establecer procesos de reflexión contextualizada para responder a la “debilidad pedagógica”, alejarse de fórmulas únicas (como las planteadas por los modelos educativos flexibles) que finalmente terminan siendo peores que la “enfermedad”, pues responder a la diversidad con estandarización no parece ser un camino adecuado.

Esta reflexión encuentra respaldo en los mismos docentes de las instituciones cuando afirman:

(Amazonas) el problema es que nosotros como docentes no nos apropiamos de ese enfoque, no nos responsabilizamos ni mucho menos trabajamos en pro a ello, nos falta espacios que nos permitan reflexionar en torno a ello y a resignificar no sólo el enfoque sino el contexto en sí; un espacio donde el trabajo en equipo permita reformular prácticas y hacer visible que sí nos interesa nuestra labor y obviamente los procesos llevados a cabo con cada uno de los estudiantes.

Es decir, la petición de los maestros no es, como parecemos creer la mayoría de los organismos de intervención, que se implementen modelos de intervención con fórmulas estandarizadas preconcebidas por expertos, extensas en manuales operativos, prescriptivas en su implementación, y con criterios de éxito basados pruebas censales. Simplemente piden espacios efectivos de trabajo que les permitan reflexionar sobre su Proyecto Educativo Institucional, escenario en el que desde su autonomía escolar pueden efectivamente producir impactos en su territorio.

Desarrollo Rural Sostenible

Los proyectos se han venido constituyendo en el instrumento más popular para movilizar la idea de desarrollo, contratando la labor del estado, buscando una “eficiencia” de los recursos en la operación por parte de terceros. Claro, esa ha sido la oportunidad de organizaciones como la Fundación al momento de formular y operar proyectos, que lleven el “desarrollo” a comunidades que lo necesitan, como idea salvadora, como mensaje movilizador, como teoría de cambio.

En cuanto a la categoría *Desarrollo Rural sostenible* esta se aborda como teoría de cambio para las comunidades intervenidas a través del proyecto. Específicamente desde el proyecto se plantea esta idea como una alternativa a los discursos de desarrollo económico que han permeado y determinado el discurso del desarrollo (y sus vías) a países como el nuestro y que, proponen una ruta única de acumulación y producción. Como lo mencionamos en la construcción de los mojones de esta sistematización, la apuesta de asumir el desarrollo desde una perspectiva sostenible tiene su origen en

una preocupación ambiental del mismo, pero sobre todo tiene ver con el impacto en las comunidades y su relación con el entorno.

En este sentido, el módulo de PPP y desarrollo rural plantea lo siguiente: (Fundación Manuel Mejía, 2014)

Desde la última década del siglo XX el sector rural presentó notables transformaciones relacionadas con aspectos como la ampliación de las actividades productivas agropecuarias, las relaciones campo-ciudad, las modificaciones en el mundo laboral y los cambios climáticos, entre otros factores. Producto de esas transformaciones se empezó a hablar de 'nueva ruralidad' para entender las dinámicas socioeconómicas del sector rural. Con este concepto se pretendía superar la tradicional definición de la ruralidad asociada a tres fenómenos interrelacionados: "una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades.

Esa idea de desarrollo económico de acumulación, coadyuvó a la construcción de un imaginario sobre lo rural como despensa y como aquel lugar al cual "la prosperidad" y el desarrollo económico no llega, lo que ha impactado directamente en la migración hacia lo urbano, donde es posible alcanzar esas promesas del desarrollo capitalistas (por supuesto que en nuestro país ese "imaginario" se ha reforzado con un conflicto armado y un sin número de víctimas).

Antes de los años 90 lo rural se asociaba con atraso económico. En la actualidad, lo rural constituye uno de los principales motores de desarrollo de un país. (Fundación Manuel Mejía, 2014)

La integración al proyecto del desarrollo rural sostenible, se materializó abordando decididamente dos apuestas en esta última etapa del proyecto; por un lado la mirada multidimensional del desarrollo sostenible, en donde se ponen en juego las consideraciones ambientales del desarrollo, pero también los factores sociales, organizacionales y económico-productivos del mismo. La segunda

apuesta decidida fue el *enfoque territorial del desarrollo rural*, una perspectiva más que pertinente para la ruralidad en nuestro país. Muchas veces hemos escuchado lo diverso que es nuestro país (en especial su ruralidad) pero siempre tenemos la idea de la homogeneización, sobre todo cuando de proyectos se trata, ya que, abordar esta diversidad nos va a impactar directamente los objetivos del proyecto, por supuesto sus costos, pero sobre todo va a relucir nuestro desconocimiento “bogotano” de nuestro país.

Apuesta 1: Mirada Multidimensional del Desarrollo Sostenible: Lo Ambiental, lo Social, lo Institucional y lo Económico

Las características de la multidimensionalidad del desarrollo rural: Ambiental, social, económico e institucional, se abordan desde los referentes teóricos del material, como una idea renovada del sector rural, asociado no solamente a una dimensión productiva-extractiva-primaria, sino que va más allá en una comprensión integral del desarrollo rural sostenible. Estas tensiones se encontraban presentes permanentemente durante la reflexión misma del proyecto:

Estas tensiones generan enormes retos para la población rural dentro de los que se encuentran la necesidad de conocer a fondo las potencialidades de su territorio, la creación de estrategias de planeación y ejecución de proyectos productivos, y la generación de formas de cooperación y asociatividad entre los diferentes habitantes de una región. Se puede sugerir, entonces, que paralelo al surgimiento de una nueva ruralidad han ido emergiendo nuevos campesinos que se relacionan de forma disímil con el contexto socio-económico contemporáneo.

Una evidencia de la incorporación sobre la reflexión del desarrollo rural sostenible, está relacionada con el reconocimiento de las diversas posibilidades de emprendimiento reconocidas desde la guía 39 del MEN y recogidas en el módulo de emprendimiento del proyecto, en el cual se reconocen (articulado a lo rural) las siguientes posibilidades de emprender: *Emprendimiento científico, emprendimiento social, emprendimiento ambiental, emprendimiento deportivo, emprendimiento cultural o artístico y emprendimiento empresarial* (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

(Amazonas 2014) Algunos padres de familia expresan que el hecho de que los jóvenes se queden en la comunidad, en el sector rural, depende de la misma orientación de los padres, ya que los jóvenes sí se pueden dedicar al desarrollo de actividades agropecuarias, o demás actividades que aporten a la comunidad. Sin embargo, es necesario recalcarles la importancia de que se preocupen por aportar a la comunidad.

Pero es una reflexión lejana desde la práctica pedagógica, no porque sea una preocupación pedagógica, al contrario en la educación rural hay una exigencia mayor para involucrarla en el aula, por la tensión permanente entre lo productivo y lo educativo, pero solo se reflexiona cuando se abordan los Proyectos Pedagógicos Productivos. En Amazonas, como en Tolima y La Guajira, parece ser una inquietud permanente por parte de la comunidad, así lo manifiestan tanto los padres de familia, como los actores productivos:

(Amazonas, 2014) A esta pregunta responden que los consideran muy importantes, ya que como la mayoría de los habitantes del corregimiento trabajan en agricultura, tal vez un 80 o 90 %, esto les va a ser de mucha ayuda para cuando los hijos trabajen con sus padres, “porque es que aquí a ellos le toca ayudarnos a hacer las tareas del campo, a sembrar”.

El material de formación del proyecto, propone una comprensión del desarrollo rural desde el desarrollo rural sostenible, esta comprensión era abordada en los talleres realizados por parte de los profesionales de campo. Sin embargo, cuando entramos a revisar y analizar las reflexiones alrededor de este eje por parte de los equipos de implementación del proyecto, específicamente en el Departamento del Amazonas, encontramos cierta debilidad (por parte de estos últimos) al momento de abordar las problemáticas que se presentaban en la comunidad:

(Amazonas, 2014) En general los padres de familia si quieren que sus hijos permanezcan en la comunidad. Que puedan continuar su formación después de graduarse de la IE, pero regresen a la comunidad a aportar sus conocimientos. Y que después de profesionalizarse regresen con la posibilidad

de crear proyectos, proyectos que por ejemplo sean apoyados por la gobernación o la alcaldía, y por medio de los cuales aporten a la comunidad. Incluso uno de los padres expresa su preocupación con respecto a que sus hijas se profesionalicen y luego trabajen fuera de la comunidad, ya que dice que el desarrollo de la comunidad depende de que quienes se formen o profesionalicen fuera, vuelvan a la comunidad a desarrollar proyectos o a aportar lo que han aprendido en su profesión, de lo contrario no se va a ver nunca el desarrollo en la comunidad.

Por lo tanto, el desarrollo rural sostenible no solo basta proteger los recursos naturales y la producción responsable, también es necesario abordar la dimensión humana y social, reconociendo las realidades que permean a estas comunidades.

(Amazonas, 2014) El campo como tal tiene mucha oportunidades, recursos y facilidades y qué más quisieran los padres de familia que sus hijos permanecieran en la zona rural, pero no es tan así; los muchachos no les interesa quedarse, lo único que quieren es graduarse e irse para la ciudad (Leticia), conseguir un empleo y dinero para las cosas que necesiten. Los muchachos que quieren quedarse, son realmente muy pocos y los padres deben ser quienes les motiven y les permitan caer en cuenta que no solo la ciudad tiene oportunidades de mejorar la calidad de vida.

Apuesta 2: Enfoque Territorial del Desarrollo Rural

La segunda apuesta del proyecto estuvo en involucrar el enfoque territorial del desarrollo rural como una forma de entender la diversidad de la ruralidad en Colombia, paralelamente esta idea venía siendo incluida como un inamovible en los acuerdos de paz. Y es que comprender las características propias de un territorio y las tensiones que confluyen en cuanto a lo social, cultural, económico se convirtió en un principio de la ejecución de la última fase del proyecto Juventud Rural.

Esto lo podemos encontrar en el módulo Desarrollo Rural y Proyectos Pedagógicos Productivos: *Tomando como base el desarrollo del concepto de nuevas ruralidades, desde principios del siglo XXI se ha estudiado nuevos énfasis para ampliar la comprensión de las dinámicas rurales. Dentro de las búsquedas*

y propuestas alternativas se ha venido trabajando sobre el ETDR para redimensionar no solo el concepto de territorio, sino la manera en que los sujetos sociales se relacionan con el mismo, en un contexto de cambios económicos y sociales acelerados. (Fundación Manuel Mejía, 2014)

En el caso de la intervención de las IE en Amazonas, comprender las dinámicas propias del territorio, se convirtió en un desafío para el equipo de campo y lograr involucrar la reflexión territorial.

(Amazonas) De igual forma, los intereses de los muchachos se alejan completamente de la zona rural, no les interesa quedarse ni seguir en un lugar donde según ellos no hay nada por hacer y eso ocasiona que cada vez el campo sea menos valorizado y apoyado por las instituciones departamentales; muchas veces la resignificación viene de entidades y personas ajenas completamente al origen amazónico, siendo un problema que aqueja diariamente a la región.

Es claro que uno de los principales objetivos del ETDR es pasar de concebir lo rural como un sector de la economía (que demanda políticas públicas sectoriales) a verlo como un territorio (con componentes políticos, geográficos, ambientales y humanos, entre otros) que requiere de políticas integrales de desarrollo.

Proyectos Pedagógicos Productivos

Esta categoría funciona como articulación entre las categorías de “educación rural” y “desarrollo rural sostenible”, al establecer tensiones que funcionan como “bisagras”. Es a través de los Proyectos Pedagógicos Productivos que se puede materializar la reflexión sobre el desarrollo rural sostenible en los currículos escolares. De acuerdo con la misma experiencia, incorporar una reflexión sobre el desarrollo (rural sostenible) no parece ser tan sencillo por sí mismo, en esta dimensión los proyectos pedagógicos productivos no solamente son una herramienta para los estudiantes, sino para todos los actores de la Institución educativa.

Encontramos, por tanto, una primera **tensión curricular** con la “educación rural”, basada en la incorporación de los PPP al PEI. Aquí reaparece la contraposición entre las fórmulas absolutas y

prescritas de integración curricular versus múltiples interpretaciones contextualizadas de concebir sus currículos.

Por otro lado, la **tensión productiva** con el “desarrollo rural sostenible”, desde la identificación de las cadenas productivas para la formulación de proyectos, y la necesaria contextualización de los aspectos técnicos productivos de lo PPP.

Tensión Curricular

Esta tensión retoma las consideraciones planteadas en la categoría “educación rural”, y de nuevo enfrenta la concepción de implementar un modelo único de **transversalización** curricular versus la posibilidad de diferentes estrategias de **integración** curricular de acuerdo con las posibilidades de cada institución. Esta tensión se encuentra alimentada por la debilidad pedagógica de las instituciones a la hora de definir los componentes de su PEI, evidenciada en su modelo pedagógico, y ratificada aquí en su estructura curricular, razón por la que los expertos en educación tienden a generar modelos “idóneos” que deben replicarse en todos los contextos.

Lo más interesante de este campo de tensión, es la evidente resistencia de los docentes ante todo lo que se presenta bajo las categorías de “transversal” o de “interdisciplinar”. Esto se puede evidenciar con cualquier proyecto transversal, que aunque pretende superar la lógica de los campos de conocimiento (lenguaje, matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), cuando llega a la institución es “destransversalizado”, subordinándolo de nuevo a un campo de conocimiento y orientado desde la estructura de dicha área (derechos humanos subordinados a las Ciencias Sociales; Proyectos Ambientales subordinados a las Ciencias Naturales; proyectos de lectura subordinados al área de Lenguaje, etc.).

Los Proyectos Pedagógicos Productivos no escapan a esta tendencia, sin embargo, poseen un problema complejo de abordar, ya que ni siquiera desde las estrategias de resistencia de la institución (destransversalización) son “fáciles” de articular, ya que no poseen un campo de conocimiento curricular

al cual subordinarse (ni siquiera los docentes de Ciencias Naturales se atreven a reclamarlos). De allí que adquiriera tanta relevancia el énfasis de la Institución, particularmente el agropecuario, pues es solo desde allí, desde dónde es viable articular los PPP exitosamente.

Durante el 2016, al abordar los resultados de la articulación curricular alcanzados por las instituciones, se pueden identificar diferentes estrategias que dan cuenta de diferentes niveles de articulación. El primer nivel de articulación, está presente en la mayoría de instituciones que optaron por modificar un solo componente: el plan de estudios de la modalidad. El equipo de campo refiere para una de ellas: *(La Guajira, Carraipia, 2016) la Institución Educativa ha resignificado su PEI en el elemento de plan de estudio de la modalidad para incorporar a su proyecto educativo la estrategia de los PPP. No existe evidencia de articulación frente a las áreas básicas.*

El segundo nivel de articulación, parte de la misma estrategia anterior, pero avanza un nivel mayor de interacción con otras áreas del currículo basados en las oportunidades circunstanciales: *(La Guajira, Tomarrazón, 2016) La articulación de las áreas básicas es incipiente y evidente en algunas prácticas o actividades, pero que no se encuentran trazadas en el plan de área.*

El tercer nivel de articulación, es más complejo e implica una interacción con varios de los componentes del PEI: *(Tolima, Ibagué, 2016) se puede establecer que la Institución Educativa ha resignificado su PEI en los elementos de misión, visión, modelo pedagógico, planes de estudio de la modalidad y Sistema Institucional de Evaluación para incorporar a su proyecto educativo la estrategia de los PPP. El consejo académico de la IE ha venido adelantando una labor de aprovechamiento de los PPP como escenario de aprendizaje por algunas de las áreas básicas (matemáticas y lenguaje), sin embargo, esta labor se ha adelantado desde la práctica y de acuerdo con las actividades técnicas específicas de cada proyecto, lo que plantea desafíos frente a la materialización de este impacto en los planes de área.*

El último nivel de articulación, implica un impacto profundo en la concepción del PEI que lleva a modificar completamente a la institución. *(Tolima, Rovira, 2016) la Institución Educativa aprovechó el*

escenario del proyecto juventud rural para realizar una propuesta de cambio de modalidad (de académica a técnica), sin embargo el documento propuesta de PEI no se ha aprobado por parte de la Secretaría de Educación, principalmente por problemas de idoneidad de la infraestructura de la IE. Adicionalmente, se puede evidenciar de manera directa el impacto del proyecto Juventud rural en la estrategia pedagógica (Enfoque, modelo y cultura del emprendimiento) consignada en el PEI. Como en las demás IE, se reconocen los PPP como escenario de aprendizaje por algunas de las áreas básicas (tecnología y lenguaje), sin embargo, esta labor se ha adelantado desde la práctica y de acuerdo con las actividades técnicas específicas de cada proyecto.

Tensión técnica productiva

La tensión de lo técnico productivo, siempre había sido el desafío de las implementaciones en el proyecto, ya que, por un lado hay una resistencia desde lo académico de las IE, es un campo subvalorado desde el currículo escolar; y por otro lado está la débil estructura institucional para la formación técnica (ausencia de docentes o de infraestructura productiva o las dos). Esta tensión fue evidente en el momento de desplegar la estrategia metodológica alrededor de los PPP como medio para la reflexión en torno a la educación rural y el desarrollo rural sostenible. Desde la Fundación se tiene de cada una de las dimensiones de los PPP: una dimensión como proyecto, una dimensión pedagógica y una dimensión productiva, de tal manera que no es posible que alguna de ellas no esté presente permanentemente.

Implica el reconocimiento de i) actividades económicas diversas (agricultura, artesanía, industrias, servicios, cultura, recreación, etc.); ii) relación permanente con los contextos locales, regionales, nacionales y globales; iii) nuevas formas de producción y comercialización, lo que significa mayor correspondencia con empresas industriales y de distribución; iv) prácticas de gestión innovadoras; y v) desarrollo de acciones para la conservación y cuidado del medio ambiente. De ahí que se construya conjuntamente con el aporte de los padres de familia y la participación de la comunidad.

Durante este nivel el proyecto pedagógico productivo adquiere un carácter de emprendimiento productivo, es decir, desarrolla una actividad lícita que genere recursos económicos que le permitan su sostenibilidad y propende por el desarrollo social de la región. Esto requiere posicionar el Proyecto Pedagógico Productivo en redes de emprendimiento en las cuales compita en el sector productivo por efecto de sus resultados y adquiera aliados estratégicos para su continuidad (Fundación Manuel Mejía, 2014)

Este recorrido por la caracterización de los resultados no pretende rendir un informe del proyecto, es sobre todo una demostración explícita de la potencia que puede adquirir una experiencia cuando se respeta el principio de autonomía institucional, y se permite el diseño participativo de estrategias contextualizadas (no solo con el entorno, sino con sus capacidades y motivaciones internas). Si el proyecto hubiese insistido en que la única forma de aplicar los PPP era mediante la transversalización en todas las áreas de conocimiento, seguramente ninguna institución sostendría la experiencia.

Capítulo 7 - Corolario

Por último, y para concluir con este ejercicio de sistematización de la experiencia, queremos recoger más puntualmente los aprendizajes que nos han permeado desde la experiencia misma, como en esta ruta que seguimos para sistematizarla. Y es que más allá de la función instrumental de haber construido este documento para optar por la titulación de un proceso educativo, hemos evidenciado la riqueza de la sistematización de experiencias como estrategia para documentar los aprendizajes que se van construyendo en la implementación de un proyecto, que superan los objetivos contractuales y que permiten “capturar” todo esos intangibles que se van presentando durante la implementación del mismo y que generalmente se pasan por alto o que inclusive se ocultan a los interesados de alto nivel (financidor, patrocinador, alta dirección) al considerarlos “riesgos” o desfases no contemplados desde la planeación estructurada del proyecto..

Por lo tanto, en estas conclusiones queremos responder a la pregunta ¿Qué aprendizajes en torno a la relación entre educación y desarrollo rural se pueden identificar al sistematizar el periodo de consolidación (2014-2016) de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural implementada por la Fundación Manuel Mejía? Pues con el ejercicio de identificarlos y comunicarlos explícitamente, comprendemos cómo se han ido incorporando tácitamente a la institución y en últimas aportamos a su incorporación como criterio de mejora de las siguientes intervenciones.

El punto de partida siempre debe ser los contextos rurales. Aprendimos de la práctica, que la primera barrera para abordar la reflexión del contexto rural, es concebirlo como uno solo, pues esto conduce a la formulación de estereotipos sobre la población. Con la sencilla acción de pluralizar el enunciado para referirse a “los contextos rurales” se da un gran paso.

A partir de tal reconocimiento, se materializan varios de los elementos del Enfoque Territorial del Desarrollo Rural que impactan la práctica. Por ejemplo, reconocer los contextos desde una perspectiva de multidimensionalidad genera sinergias entre los factores económicos, sociales,

ambientales y político-institucionales que permiten abordarlo desde sus propias potencialidades y no desde diseños de escritorio o experiencias exitosas basadas en condiciones totalmente diferentes.

La perspectiva de intertemporalidad permite involucrarse significativamente con las apuestas de cambio, y no simplemente recibir “teorías de cambio” formuladas y prescritas externamente. Es decir, se construye un sentido de solidaridad, responsabilidad mutua, y un proyecto de futuro compartido.

Todo ello implica, necesariamente, un punto de partida basado en el diálogo y el reconocimiento mutuo. Por lo que incluso el diseño de las herramientas para realizar dicho reconocimiento de los contextos no debería estar preestablecido. Este aprendizaje se encuentra directamente ligado con la participación como factor clave para generar procesos significativos e involucrar a la población. Para ello, la participación no debe ser meramente instrumental, es de vital importancia que la población se involucre en las etapas de diseño de la intervención, y tengan voz y decisión en aspectos operativos, con ello, se ataca el desinterés, la desinformación y los obstáculos culturales con lo que las intervenciones constantemente deben luchar cuando son diseñadas desde el escritorio. Así se le da alcance al papel asignado a los sujetos sociales, pues sólo a partir de su reconocimiento del territorio se pueden formular proyectos de desarrollo rural sostenible.

Esta comprensión, es mucho más poderosa para los contextos sometidos a situaciones de conflicto que cambian constantemente, pues sólo a partir de la participación activa e implicada, se pueden establecer mecanismos de supervisión constante, los cuales conducen a otro de los aprendizajes: la flexibilidad operativa, apalancada en las mismas comunidades, desde dónde surgen estrategias pertinentes, basadas en su conocimiento y vivencia del contexto que permiten anticipar o reaccionar ante problemáticas externas o internas que afecten el desarrollo de los proyectos.

Los beneficios de la flexibilidad no se agotan en el aspecto operativo. La flexibilidad técnica ofrece frutos todavía más jugosos. Mencionamos en la reflexión, el evidente agotamiento de las instituciones o comunidades ante proyectos externos. Las fuentes de tal reacción, provenían por lo

general del poco nivel de decisión en los planes operativos y de la baja participación en las fases de diseño de la intervención, que termina sometiendo a las poblaciones a intervenciones prescriptivas que desconocen sus condiciones y posibilidades (como cuando un nutricionista nos recomienda dietas basadas en la temporada de la estación: salmón, espárragos y aceite de oliva). Los alcances de tal flexibilidad son estructurales dentro del diseño de la intervención, pues no se trata de tener muchas vías para llegar al mismo resultado, sino de tener muchas vías para muchos posibles resultados.

Aprendimos que es necesario tener comprensiones particulares de la educación rural, sobre las características sociales, económicas, ambientales de la comunidad educativa, pero sin caer en posiciones que legitimen las brechas existentes entre la educación urbana y la educación rural en Colombia.

Aprendimos también, que los impactos deben ir más allá de gestión académica y los Proyectos Pedagógicos Productivos aportan a este fin. Este aprendizaje se fundamenta en la multidimensionalidad de los PPP. En primer lugar, la perspectiva de Proyecto Pedagógico los ubica como una herramienta ideal para generar procesos de reflexión en torno al mejoramiento de aspectos clave del Proyecto Educativo Institucional como el modelo pedagógico, el currículo, los planes de estudio y las mismas prácticas de aula (reevaluando el mismo concepto de aula).

La planeación basada en un proyecto, provee a los integrantes de la comunidad de herramientas de decisión y acción, basadas en sus necesidades y potencialidades. Además requiere de un necesario proceso de revisión del contexto, desde el cual proponer cursos de acción, y tal como planteamos más arriba, el papel de los agentes de intervención se transforma, pasando de replicar a acompañar y crear conjuntamente. Lo que, permite que los espacios de colaboración se enriquezcan y se multipliquen, más allá del aula, hacia la inclusión de espacios productivos, culturales y sociales.

Esta lógica de participación, permite la emergencia de otro aprendizaje: los múltiples caminos de integración curricular, menos basados en diseños prescriptivos, y más en procesos creativos y

participativos. Al acompañar los espacios destinados a la planeación curricular desde la perspectiva del proyecto pedagógico de los PPP se vuelve evidente el impacto del reconocimiento de los contextos sobre el diseño curricular y las prácticas de aula. Esto le da vida al PEI, deja de ser un requerimiento de anaquel, para convertirse en un documento vivo que orienta la acción y el cambio.

Otro de los aprendizajes en torno a la dimensión productiva de los Proyectos Pedagógicos Productivos, es la posibilidad real de convertir la Institución Educativa en su papel protector y formativo en un espacio idóneo para vincular la reflexión del emprendimiento rural, tanto al horizonte institucional, al currículo escolar y a la comunidad, dando herramientas contextualizadas para comprender el entorno, las posibilidades económicas del mismo y proyectar un proyecto de vida, que vinculado a la ruralidad, les permita garantizar una calidad de vida asociado a todas las dimensiones del desarrollo. Alrededor de este aprendizaje, hemos visto la potencia de los Proyectos Pedagógicos Productivos para generar arraigo y procesos de fortalecimiento comunitario rural a través del potencial productivo de cada uno de los lugares en donde se ha implementado el proyecto.

El enfoque integral con el que se ha venido abordando el discurso del desarrollo sostenible, en donde se pretende un equilibrio en todas las dimensiones del desarrollo, que no solo propende por una idea de desarrollo económico y de acumulación, sino donde se reconocen ideas propias de las comunidades y su desarrollo, ha permitido fortalecer las decisiones que se toman al interior de las comunidades y les ha permitido decidir sobre su devenir. No se trata de imponer ideas sobre el desarrollo concebidas en lo urbano, como un lineamiento, se trata de construir colaborativamente. Esto se evidencia en la misma implementación de un proyecto, los objetivos que se buscan y las metas que se establecen.

Por otro lado, involucrar el enfoque territorial del desarrollo rural como una forma de entender la diversidad social de la ruralidad en Colombia, se volvió uno de los principios al momento de formular e implementar proyectos enmarcados tanto en la educación rural, como en proyectos sociales de

intervención con las comunidades, entendiendo las particularidades sociales, económicas, productivas, institucionales: de contexto

Como se mencionó en el punto anterior, este aprendizaje no solamente se ha incluido en implementación del proyecto Juventud Rural, sino que se ha ampliado en hacia otros proyectos y experiencias que se han desarrollado en la Fundación desde el 2016. Estos son proyectos han sido trabajados con instituciones educativas, docentes, estudiantes, productores agropecuarios, jóvenes, mujeres rurales; para el sector agropecuario en renglones productivos.

Esto aprendizajes se han convertido en un principio de acción de los suscritos autores de este trabajo, en los proyectos en los cuales tenemos la oportunidad de participar tanto por el resultado (hemos venido aprendiendo que la participación de la comunidad en un proyecto, lo fortalece y demuestra mejores resultados tanto de proceso como de impacto) pero sobre todo desde un convencimiento ético y político de nuestra acción, que esperamos conlleven a generar herramientas al interior de los proyectos que fortalezcan cada vez más la decisión de las comunidades respetando su idea de desarrollo. Superar la idea centralizada que las comunidades no cuentan con el “conocimiento” para decidir y facilitar procesos que superen la idea salvadora del desarrollo.

Bibliografía

Acosta, L. A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe.

Barragán, Disney; Torres, Alfonso (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá, Editorial El Búho.

Bermejo, R. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires, Paidós

Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales*, 53 - 66.

Escobar, L. F., & Velásquez, J. E. R. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia*, 2(1).

Fundación Manuel Mejía. (2014). *Los proyectos pedagógicos productivos y el desarrollo rural*. Bogotá: FMM.

Fundación Manuel Mejía. (2011). Informe final. Bogotá.

Jara Holliday, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de: http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones-teoricopracticaspara_sistematizar_experiencias.pdf.

Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research*, 1, 56-70.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá. CINDE.

Mejía, M. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Bolivia: Ministerio de Educación. la práctica y, 3, 125.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Guía N° 39: La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

[ONU] Organización de Naciones Unidas (1992). *Declaración de Rio de Janeiro sobre el medio ambiente y el desarrollo*. Recuperado de <http://www.un.org/documents/ga/conf151/spanish/aconf15126-1annex1s.htm> el 03 de febrero de 2020.

[ONU] Organización de Naciones Unidas (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, recuperado de <https://undocs.org/es/A/42/427> el 30 de octubre de 2019.

[ONU] Organización de Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*.

[ONU] Organización de Naciones Unidas (2002). *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*.

[ONU] Organización de Naciones Unidas (2012). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible RIO+20*.

[ONU] Organización de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular*. Papeles del CEAAL, 3.

Pinilla, A. (2014) *Los proyectos pedagógicos productivos y el desarrollo rural - Proyecto Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural*. Bogotá.

[UNESCO] Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*.