



SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN RURAL. Una sistematización de experiencia

(Meanings of rural education. A systematization of experience)

Janer Guardia López

Psicólogo

Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Resumen

El presente artículo expone los resultados de la investigación “significados construidos por cuatro escuelas rurales del municipio de Anorí Antioquia, Colombia, sobre su experiencia de participación en el Programa Transformación Educativa para la Vida – PTEV-, período 2018 – 2020”. El diseño metodológico consideró la sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica (Barragán & Torres, 2017) que permitió recuperar la práctica y construir conocimiento como significación (Bickel, 2006) a partir de los sentidos asignados por los participantes a la vivencia compartida. Los resultados del estudio sugieren que los programas educativos deben trascender la didáctica instrumental en función de la didáctica como disciplina de intervención social (Landazábal & Pineda, 2010). Orientan a re-ajustar el horizonte temporal y el soporte metodológico sobre el que dichos programas fundamentan su acción. Consecuentemente, instan a re-significar la concepción de escuela y de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI- en función de nociones sistémicas y relacionales que replanteen las bases teóricas de los programas educativos e introduzcan cambios en la estructura curricular de los centros escolares rurales. Finalmente, destacan la urgencia de hacer frente a los impactos socioambientales de los megaproyectos en el sector, garantizando la presencia de las familias campesinas en el territorio y de los niños y niñas en las escuelas rurales, esto, articulando los programas y proyectos de intervención a prácticas de gestión social y educativa más democráticas y participativas.

Palabras clave: Significados, educación rural, permanencia escolar, intervención social, gestión participativa.

Abstract

This article presents the results of the investigation "meanings constructed by four rural schools in the municipality of Anorí Antioquia, Colombia, on their experience of participating in the Educational Transformation for Life Program -PTEV-, period 2018-2020". The methodological design considered the systematization of experiences as critical interpretive research (Barragán & Torres, 2017) that managed to recover the practice and build knowledge as meaning (Bickel, 2006) from the senses assigned by the participants to the shared experience. The results of the directed study that educational programs must transcend instrumental didactics in function of didactics as a discipline of social intervention (Landazábal & Pineda, 2010). They aim to readjust the time horizon and the methodological support on which these programs base their action.

Consequently, they urge to re-signify the conception of school and Institutional Educational Projects –PEI- based on systemic and relational notions that replace the theoretical bases of educational programs and introduce changes in the curricular structure of rural schools. Finally, they highlight the urgency of facing the socio-environmental problems of megaprojects in the sector, guaranteeing the presence of peasant families in the territory and of boys and girls in rural schools, this, articulating intervention programs and projects to more democratic and participatory social and educational management practices.

Key words: Meanings, rural education, school permanence, social intervention, participatory management.

1. INTRODUCCIÓN.

La brecha educativa urbano-rural en términos de equidad y calidad de la educación en Colombia aún persiste (OCDE, 2016). Las condiciones para el acceso, la calidad, la permanencia y la pertinencia de la educación en el contexto rural, siguen siendo un problema irresuelto y una deuda histórica que perpetúa la desigualdad y vulnera el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes del campo. Esto conlleva una responsabilidad ética y política para los investigadores en el sentido de un giro en la mirada (Galeano, 2015) hacia las comunidades educativas históricamente excluidas, afectadas por el conflicto armado y en condiciones de pobreza.

El Programa Transformación Educativa para la Vida nace en 2008 producto de la alianza entre la Fundación Restrepo Barco (ONG) y la empresa multilatinas del sector de transporte de energía eléctrica ISA. Su marco de actuación se centra en el acompañamiento a “comunidades educativas en su gran mayoría rurales (61%), de municipios no certificados en educación, con baja capacidad técnica, con poca capacidad de maniobra económica y política a nivel educativo” (CECODES, 2016, p.40).

Luego de 10 años de existencia, en 2018 se valoró el impacto del programa en sus tres primeras intervenciones (2008-2015), bajo la metodología de evaluación de impacto, que conjugó dos elementos: el primero de corte cuantitativo ayudó a caracterizar los efectos del programa sobre los indicadores de logro escolar y de gestión educativa (logro académico, permanencia, Planes de Mejoramiento Institucional, entre otros), y el segundo de corte cualitativo, a partir del cual se explica la causa y el efecto del cómo y el por qué se alcanzaron los resultados, y para dar cuenta de la forma en que los participantes del programa transformaron los insumos que recibieron en resultados observables (Econometría, 2018). De acuerdo con Souza (como se citó en Silvetti, 2006), algunos grupos tienden a tecnificar su actividad y a sobredimensionar los objetivos instrumentales. Se diluye así la oportunidad de construir conocimiento desde la reflexión sistemática sobre las prácticas de intervención. En remplazo, adquiere mayor relevancia la evaluación de programas y proyectos con métodos y técnicas “científicas” apuntando a una mayor eficiencia en la aplicación de recursos y efectividad en las acciones.

Como respuesta a esta tensión, la presente investigación asumió la sistematización de experiencias como una metodología alternativa a la evaluación de impacto, y como una oportunidad para descubrir, según Ghiso (como se citó en USTA, 2017), cómo las comunidades educativas, a través de la práctica, construyen sus propios sentidos de la intervención desde las relaciones y las interacciones para hacerla más significativa. Apelando al enfoque hermenéutico o interpretativo, la sistematización permite descubrir los hilos ocultos y tejer los sentidos de la experiencia de forma colectiva; elaborar teoría sustantiva a partir de lo vivido y de los significados construidos desde lo vivido, es decir, construir conocimientos como significación (Bickel, 2006).

Se propuso de esta manera, recuperar los significados construidos por cuatro comunidades educativas rurales del municipio de Anorí, ubicado en el nordeste del departamento de Antioquia, Colombia. Significados que valoraron su propia experiencia de participación en la quinta expansión del PTEV (2018-2019), y cuya recuperación y análisis sistemático abarcó, además, el período 2020. A partir de esta reflexión, se concluyó que los programas educativos deben incorporar instrumentos didácticos contextualizados en sus prácticas de intervención en la ruralidad y planificar el uso guiado de las innovaciones educativas que introducen; aun así, resulta imperativo trascender el instrumentalismo en función de una didáctica con enfoque más social (reflexión didáctica). Esta reflexión conlleva, consecuentemente, tanto a considerar el reajuste del horizonte temporal y del todo andamiaje metodológico sobre el que fundamentan su acción (reflexión metodológica), tanto como a re-significar la concepción de las escuelas rurales en el sentido de sistemas abiertos y en permanente interacción con el medio, lo que remite a un replanteamiento de las bases conceptuales de los programas educativos que intervienen el contexto rural (reflexión teórica). Estas reflexiones conllevan, finalmente, a considerar la re-significación de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– como una estrategia para introducir cambios en la estructura curricular y en los programas educativos de los establecimientos rurales (reflexión práctica). Por último, destaca la urgencia de mitigar impactos socioambientales de los grandes proyectos en el sector rural, en función de minimizar los flujos migratorios de las familias campesinas hacia los centros urbanizados (abandono del campo) y garantizar la permanencia de los niños y niñas en las escuelas. Para ello, los programas y proyectos deben superar los modelos directivos intervención y reorientar las prácticas de gestión social y educativa hacia modelos más democráticos, dialógicos, sostenibles y participativos.

2. MÉTODO.

El estudio considera el paradigma constructivista (Guba & Lincoln, 2002); se inscribe en la perspectiva cualitativa de la investigación (Galeano, 2016), en el enfoque histórico-hermenéutico (Jiménez & Torres, 2004) y en la sistematización interpretativa crítica como diseño metodológico (Barragán & Torres, 2017). La estrategia de muestreo obedeció a los tipos de casos homogéneos y políticamente importantes (Sandoval, 2002). Las técnicas y procedimientos para registrar la práctica fueron el archivo vivencial, el diario de campo y la fotografía (Pinto, 1998; Mejía, 2008); entrevistas semiestructuradas, grupos focales, el discurso y la conversación (Cifuentes, 2014). Los datos se procesaron a través del software ATLAS.ti. 7 y se analizaron mediante las técnicas para desarrollar teoría fundamentada: codificación abierta, axial y selectiva

(Sandoval, 2002; Jiménez & Torres, 2004; Struss & Corbin, 2012). Dentro de los asuntos éticos la investigación consideró el consentimiento informado, la socialización y difusión de los resultados, más allá de la elaboración de un informe o escritura de un artículo (Fals, 1985); y la confidencialidad y protección de los participantes contra el mal uso de la información (Elliott, 2018).

3. RESULTADOS.

3.1. Significados construidos por los participantes.

La manera como los sujetos otorgan significado y dan sentido a las vivencias compartidas desde la experiencia, se expresa, según Zambrano (2015), en conceptos que remiten “al pensamiento de una época, a sus prácticas y modos de verbalizarla. La comprensión del concepto no es cosa distinta que el sentido; lo que muestra e informa de una práctica y de un régimen de saber” (p.48). Para Saussure, (citado en García, 2017), “el significado tendría dos caras: el referente o realidad a partir del cual se crea el concepto; y la representación o imagen conceptual” (p.39). Este argumento destaca tanto la facticidad de los significados, como su carácter subjetivo o representacional donde subyace el sentido que deviene en comprensión de la realidad. De este modo, las construcciones conceptuales que dan cuenta de los sentidos sobre la experiencia vivida por las comunidades educativas que participaron en el desarrollo de la investigación, se constituyen en ejes articuladores tanto del proceso de recuperación de la práctica, como de la construcción intersubjetiva de conocimiento que dio paso a la comprensión y aprehensión de la realidad educativa de las escuelas en Anorí.

3.1.1 Significados sobre el aprendizaje.

En relación con el aprendizaje en la ruralidad, la mediación tecnológica configuró experiencias pedagógicas significativas alrededor de innovaciones educativas que motivaron la presencia de los estudiantes y de otros actores de la comunidad en la escuela. Así, el manejo básico de equipos y dispositivos tecnológicos (computadores y tabletas) y el acceso a contenidos educativos insertos en programas y aplicaciones off line (sin conexión a internet), fortalecieron habilidades cognitivas (flexibilidad cognitiva, adaptación al cambio, trabajo en equipo) y dinamizaron la vida escolar favoreciendo el aprendizaje recíproco, el compromiso social y la proyección comunitaria de la escuela rural (Vega, 2015), la inclusión digital de la población campesina y la garantía del derecho a la educación de las comunidades en contextos de desigualdad y pobreza.

Esto contrasta con las evaluaciones del programa del Gobierno Nacional para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC- en la educación básica y media “Computadores para Educar”. Los resultados muestran que los efectos de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes, son ambivalentes, es decir, se evidencian efectos positivos, por ejemplo, en el acceso a la educación superior y en la deserción escolar; efectos negativos en la incorporación de las nuevas tecnologías a las clases por parte de los docentes; y, en otros casos, efectos nulos (OECD, 2015; Rodríguez, Sánchez & Márquez, 2011; Barrera-Osorio & Linden, 2009, como se citó en Martínez, Ramos, Maya & Parra, 2018).

Si bien la iniciativa nacional ha incorporado equipos y dispositivos tecnológicos, procesos de formación y asistencia técnica a las escuelas, destaca el bajo nivel de incorporación de estas herramientas en las prácticas y contenidos de enseñanza por parte de los docentes rurales, siendo necesario cuestionar el tipo y la regularidad del acompañamiento que se brinda, las escasas o nulas posibilidades de acceso a internet para desarrollar otras habilidades cognitivas y abordar otros contenidos educativos, la calidad y profundización de los procesos formativos con los docentes y la regularidad de la asistencia técnica en virtud de las necesidades de los establecimientos educativos en contextos asilados.

Otro referente significativo en relación con el aprendizaje, implicó el desarrollo de actividades escolares basadas en la experimentación científica. Estrategia didáctica que involucra los principios del Modelo Escuela Nueva Activa, referente de desarrollo de ofertas flexibles en la ruralidad formulado en Colombia en los años 70 por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón (Sánchez, Hernández & López, 2019). Este modelo rompe con el paradigma tradicional abocado a la transmisión de conocimientos desde el exterior para ser asimilado por el niño; en su lugar defiende la acción, la vivencia y la experimentación como condición sine qua non para garantizar el aprendizaje. Manipular es aprender, porque la acción directa sobre los objetos es lo que permite conocerlos y aprehenderlos. A su vez, la experimentación y la manipulación científica se constituyen en un referente pedagógico y didáctico para los docentes en tanto invita a re-pensar y re-crear sus prácticas en función del aprendizaje activo, dando soporte práctico a la propuesta teórica y metodológica que plantean las guías de aprendizaje Escuela Nueva. Transformaciones de este tipo deben reflejarse en la búsqueda de contenidos, secuencias didácticas, metodologías y criterios de evaluación distintos (De Zubiría, 2010).

3.1.2 Significados sobre la integración de las TIC en la educación rural.

Si bien la mediación tecnológica convoco a otros actores del entorno para hacer de la escuela un lugar de encuentro y de construcción de conocimiento significativo, consolidar verdaderos ambientes de aprendizaje mediados por las TIC trasciende los recursos y los actores en los escenarios escolares veredales. De acuerdo con Duarte (2003), redimensionar los ambientes educativos en la escuela implica, además de modificar los recursos físicos y materiales, un replanteamiento de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI–, particularmente de los modos de interacción entre sus actores para que la escuela sea un sistema abierto, flexible y dinámico, que posibilite la articulación e integración de directivos y docentes, estudiantes, padres y madres de familia, y la comunidad. Dicho de otro modo, no es suficiente introducir innovaciones educativas en la escuela que convoquen la participación nominal de actores de la comunidad, sino se resignifica el PEI en función de relaciones más complejas, que proyecten a la organización escolar como un universo de redes de interacción, y no como una estructura rígida con roles y posiciones preestablecidos (Terrén, 2004). Se trata de incorporar en la visión institucional modos de relación más ecológicas, que articulen esfuerzos conjuntos (sinergia) entre los administradores de la educación local, la dirección del centro escolar, los docentes de sedes principales y sedes anexas (urbanas y rurales), la organización comunitaria (Juntas de Acción Comunal) y las familias como garantes constitucionales

del derecho a la educación de los niños y niñas del campo.

Por otro lado, si bien el hardware y el software integrados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales introduce cambios en la práctica y en la relación pedagógica docentes-estudiantes en tanto crean nuevos escenarios de trabajo en el aula, los efectos positivos sobre el aprendizaje no dependen únicamente de la tecnología, sino, además, de que su uso y el de los programas informáticos, sean de uso guiado, es decir, cuando además de incluir las TIC, los agentes que intervienen especifican *cómo* desarrollar la integración definiendo el área o asignatura (*qué*), el software a utilizar (*con qué*), y el tiempo diario o semanal destinado al uso de las TIC (*cuándo*) (Arias Ortiz & Cristia, 2014 como se citó en Martínez, Ramos, Maya & Parra, 2018). Es decir, la planificación guiada de la didáctica de la enseñanza de las TIC, y en general, de cualquier innovación inserta en la escuela rural por un agente externo, juega un papel determinante en el aprendizaje de los niños y niñas en tanto incorpora referentes de acción e instrucción guiada para acompañar y valorar el logro de los objetivos de aprendizaje (seguimiento y evaluación).

En este sentido, siguiendo a Duarte (2003), las organizaciones que desarrollan trabajo educativo con las comunidades rurales, más allá de los contenidos, deben pensar en los fundamentos y directrices pedagógicas y didácticas que la mediación tecnológica exige, puesto que a partir de la aparición de los medios, el rol del maestro y del aprendiz se resignifica. De esta reflexión deriva una responsabilidad para las empresas y organizaciones en el sector rural en el sentido de acompañar a las comunidades (acción guiada) en función de los cambios y las innovaciones introducidas, lo que supone, eventualmente, ajustar sus fundamentos teóricos y metodológicos (incluido el horizonte temporal de su acción), cuando estos no responden con pertinencia a las necesidades de una escuela que ha iniciado un proceso de transformación. Esto, constituye una tarea urgente si se quieren crear escenarios viables y sostenibles para la enseñanza de las TIC en ambientes comunitarios de pobreza y sectores en situación de exclusión y desventaja social (Peleteiro, 2005).

Más allá de esto, la mediación tecnológica en el ámbito rural conlleva la afirmación de los campesinos como actores y autores en la construcción de conocimiento y configura un proceso paralelo en el que interviene no solo la acción de un agente externo, sino su propia capacidad para aprender (*"ser campesino implica inteligencia para aprender sobre las TIC"*). Esta afirmación da cuenta de su re-conocimiento como sujetos cognoscentes, atributo que les permite entrar en diálogo horizontal con otros sujetos formados en el saber académico, científico y técnico; relación dialéctica entre iguales mediatizada por proyectos compartidos. De acuerdo con Orlando Fals Borda (1985) cuando se alcanza tal simetría de trabajo se practica la verdadera participación y los resultados en la acción social y educativa pueden ser superiores. Según la teoría participativa, es necesaria la ruptura del binomio asimétrico sujeto/objeto, como ha sido la concepción instrumentalista de la intervención social, para consolidar apuestas solidarias que reconozcan a los campesinos como sujetos epistemológicos sin los cuales no es posible dotar de sentido la realidad y construir conocimiento significativo.

Desde la perspectiva de Freire (1984), se denomina extensión o invasión cultural a la concepción mecanicista, transmisionista y mesiánica que reflejan la visión del mundo de aquellos que llevan contenido que se superpone al de otros (campesinos) que los reciben

de manera pasiva. La comunicación o concepción dialógica sería la antítesis de la visión instrumental de la intervención educativa en la ruralidad, donde la participación en el contexto natural y cultural del campesino no se circunscribe a un “estar frente”, “estar sobre” o a un “estar para”, sino a un “estar con ellos” como sujetos del cambio. En este sentido, es imperante la tarea de comunicar antes que entregar por extensión contenidos a manera de fórmulas y recetas para transformar la educación del campo. El técnico, deberá asumir la responsabilidad como educador (sujeto) que se compromete con los campesinos en la transformación de la realidad (con otros sujetos). Según Galeano (2015), el factor motivador de la acción participativa para la transformación de la realidad social tiene como una de sus características que es interventiva, es decir, en ella se “interviene” desde el compromiso manifiesto con las comunidades para transformar prácticas que tienen lugar al interior de grupos como la escuela.

3.1.3 Otros significados: nuevos recursos y estrategias didácticas.

La incorporación de estrategias lúdicas y creativas centradas en el juego como mediador de la enseñanza y el uso de materiales didácticos contextualizados al medio rural, motivaron la implicación de los estudiantes en la tarea y tuvieron efectos positivos en el aprendizaje. Aunque la disposición de una multiplicidad de recursos y materiales (audiovisuales, juegos didácticos, historietas, piezas gráficas, etc.) articulados a secuencias didácticas planificadas para el trabajo en el aula, son determinantes a la hora de configurar experiencias significativas de aprendizaje; es, del mismo modo relevante, la pertinencia cultural de los recursos introducidos y su adecuación a los referentes étnicos e idiosincráticos del contexto en que se utilizan. Por ejemplo, la historieta de Arrierito y Anoría utilizada como material didáctico en las escuelas para trabajar la seguridad vial de los niños y las niñas (a propósito del proyecto de interconexión vial Anorí – El Limón), contó con referentes culturales propios de la historia y la cultura local en tanto incluía personajes locales, rasgos físicos comunes a los Anoriseños y ambientes naturales familiares al contexto. Estos instrumentos didácticos contextualizados operan como referentes simbólicos identitarios que tienen un efecto positivo en la disposición, la atención, la participación y el involucramiento de los estudiantes en las temáticas abordadas y en las tareas propuestas.

Paralelamente, la documentación de las prácticas de enseñanza como una estrategia metodológica clave para rescatar la historicidad de las experiencias que tienen lugar en la escuela, destaca particularmente como un referente significativo en tanto que, como lo expresan Landazábal y Pineda (2010), permite configurar el salón de clase como un espacio para la investigación y la construcción de conocimiento. A este propósito, el diario docente, el registro de visitas y el archivo histórico escolar sirven como herramientas para describir y recuperar la práctica educativa mediante el registro sistemático de situaciones que emergen en la interacción cotidiana en la escuela: sucesos, acontecimientos y hechos valorados como significativos, anécdotas acaecidas en lugares comunes, historias de personajes emblemáticos e imágenes icónicas propias del contexto y de la cultura veredal que permiten la reconstrucción de la memoria pedagógica y la sistematización de las experiencias escolares como una manera de rescatar elementos identitarios de la escuela y producir conocimiento como significación a partir de los sentidos otorgados a las prácticas por los sujetos que en ella participan (Ghiso, 2017).

Otras estrategias pedagógicas y didácticas estuvieron vinculadas con la planeación y la gestión escolar, actividades centradas en la autoevaluación institucional para valorar las necesidades y potencialidades de las escuelas; la formulación participativa de proyectos escolares; la creación de portafolios de proyectos para gestionar recursos humanos, logísticos, tecnológicos y financieros, y la implementación de acciones específicas de gestión como el acercamiento directo a fuentes potenciales de financiación local y aliados estratégicos en el territorio: instituciones, empresas públicas y privadas, organizaciones sociales y comunitarias, corporaciones, cooperativas, gremios y federaciones, en procura de incrementar las acciones de apoyo. Esta concepción de la gestión como estrategia participativa y compartida, concibe que todos los actores de la escuela y del entorno puedan agenciar cambios y movilizar esfuerzos colectivos e individuales como una manera de cohesionar el trabajo comunitario (en sentido de comunidad educativa) alrededor de experiencias solidarias.

Se hace necesario, de esta manera, adoptar metodologías participativas en todas las fases y momentos de la intervención; movilizar instancias de carácter político, órganos asesores y consultores en materia educativa y las juntas municipales de educación. Dinamizar escenarios de debate y discusión para la formulación de políticas públicas, planes, programas y proyectos locales como espacios viabilizadores de las propuestas que surgen desde la escuela, a partir de una lectura situada de sus necesidades y de un ejercicio de construcción colectiva. Destaca, así mismo, la necesidad de identificar otras vías y canales de comunicación y articulación con actores en los niveles regional, departamental, nacional e internacional, dada su escasa presencia y participación en el contexto de las iniciativas escolares rurales. Esto permitirá escalar la gestión y tener un mayor alcance e impacto en el mejoramiento de las condiciones materiales y en los procesos educativos de los centros de enseñanza rural.

3.1.4 Significados de la escuela, la familia y la comunidad.

La reflexión sobre la práctica docente y el rol de los actores educativos en el contexto rural actualiza el debate sobre la didáctica instrumental (recursos, herramientas, materiales y equipos) y centra la discusión en la didáctica como disciplina de intervención social (Landazábal & Pineda, 2010) que aporta a la comprensión de los procesos de intercambio pedagógico y de interacción comunicativa en el aula, pero los trasciende al explicar sus relaciones con la escuela y el contexto escolar. Esta concepción de la didáctica asume una postura crítica frente al devenir de la relación pedagógica circunscrita al aula, y de qué manera la acción pedagógica se proyecta hacia afuera para incorporar la acción de otros actores en el centro escolar: entidades y organizaciones, administradores del sector educativo, directivos, líderes comunitarios, padres y madres de familia. En un sentido más amplio, la didáctica con perspectiva social invita a re-significar los PEI, a de-construir y re-construir los currículos y los programas escolares para definir otras formas de acción que trasciendan las prácticas institucionalizadas y procuren agenciar y potenciar el protagonismo de actores educativos que aviven la dinámica de interacción sistémica entre la escuela y el contexto, asunto que debe llevar, finalmente, a la institucionalización de la perspectiva relacional del centro escolar en su conjunto (sedes principales y anexas) y su materialización en la carta política (PEI) de los establecimientos educativos.

Otro aspecto relevante de la reflexión alrededor del quehacer del maestro rural, involucra su propio cuestionamiento acerca del compromiso y la responsabilidad con que ejerce su función en contextos de dispersión y alta vulnerabilidad social y económica, asunto significativo si se tiene en cuenta que refiere al deber de asistir la enseñanza de los niños y niñas, y motivar su presencia en la escuela pese a la geografía del territorio, las condiciones de difícil acceso, la accidentalidad (camino de herradura, terreno escarpado, derrumbes), las lluvias, las descargas atmosféricas y la presencia de animales potencialmente peligrosos. Estos factores conllevan, por ejemplo, ausencias prolongadas de los estudiantes que participan en actividades de siembra y cultivos de pancoger en los períodos de cosecha; ajustes al horario escolar para que alumnos en las zonas más distantes logren llegar a tiempo a la escuela y para que sus familias participen. Asuntos, como el deterioro acelerado de los equipos tecnológicos debido a la humedad y la proliferación de insectos, acortando su vida útil; la dificultad para acceder a los servicios de salud; la presencia de grupos armados ilegales y los riesgos que suponen eventuales enfrentamientos con la fuerza pública. La presencia de minas antipersonal, trampas explosivas y municiones sin explotar, entre otros factores que enmarcan la compleja realidad de la labor docente en la ruralidad y convocan su autonomía para desplegar todo su potencial creativo en atención a la soledad con que desempeña su oficio y los pocos recursos con que cuenta.

Entra en juego aquí la dimensión estética de la función del docente rural, aquella que orienta al educador a trascender el instrumentalismo y, siguiendo a Florio (2010), a construir sujetos educativos, esto es, a despertar en los estudiantes el deseo de saber y aprender pese a los riesgos sociopolíticos y a las condiciones ambientales adversas; dimensión que invita desarrollar la capacidad crítica para entender la realidad escolar y asumir el compromiso de educar en latitudes distantes y en escenarios desesperanzadores. Responsabilidad ética y política para encarar la tarea de educar desde la convicción, la vocación, la pasión intelectual y el respeto por el otro, pues finalmente, lo estético se deja ver, se expresa y se manifiesta en la sensibilidad con que el maestro acusa la misión que le fue encomendada (formar) y con cual interpela al alumno para exigir de éste una respuesta a la altura de las circunstancias, demanda que sólo puede fundarse en el marco de relaciones dialógicas y horizontales (entre iguales), mediatizadas por los flujos de significados y sentidos que hacen eco en el aprendizaje para despertar su interés por el conocimiento, o bien, por el contrario, para avivar su rechazo y apatía por el saber en tanto se continúen perpetuando modos verticales y autoritarios en la relación pedagógica. En este sentido, el maestro rural tiene la responsabilidad de interrogar su práctica, de reflexionar sobre su estilo de enseñanza y si está puesto en función del paradigma tradicional, legado del positivismo y abocado al instrumentalismo; a la enseñanza arbitraria y a la obtención de resultados académicos que estimulan la deshumanización de la educación.

3.2 Contexto de la educación rural: ausentismo y abandono escolar

Los factores que afectan la permanencia escolar en las escuelas del sector remiten a condiciones internas de los actores educativos y externas propias del contexto. Algunos estudiantes muestran apatía por la formación académica en la escuela, principalmente aquellos con una edad superior a la edad teórica para cursar un determinado grado escolar (extraedad). Estos estudiantes han adquirido hábitos ligados a la dinámica

productiva del campo y priorizan el trabajo (especialmente remunerado) al cumplimiento de las obligaciones escolares. Esto, sumado al poco acompañamiento que recibe el docente rural en relación con procesos formativos guiados y contextualizados, redundan en falta de apropiación o desinterés por el contenido de la oferta educativa que muchas veces, no satisface sus necesidades y expectativas. De manera similar, el bajo nivel de escolaridad de las familias rurales y la ausencia de una oferta educativa contextualizada y acorde con sus intereses, limita la posibilidad de insertarse en la dinámica escolar como actores claves y garantes constitucionales del derecho a la educación.

Dentro de los asuntos que tocan a las condiciones del contexto, se encuentran el abandono gradual del campo y el fenómeno migratorio de las familias campesinas hacia sectores urbanos. Este fenómeno multicausal, atiende, entre otros, a procesos de modernización y desarrollo de los espacios rurales por la vía de megaproyectos de infraestructura para la interconexión vial y eléctrica del territorio que operan como alternativas a la devaluada economía local, siendo receptores de mano de obra calificada y no calificada, entre esta, un número significativo de estudiantes que se ven abocados a largos períodos de ausentismo, y en ocasiones, al abandono de la escuela (deserción) en busca de oportunidades para mejorar sus ingresos, y con ello, sus condiciones de vida, lo que redundan indefectiblemente en la reducción de la matrícula escolar rural.

A esto se suma la falta de articulación de la oferta educativa y la dificultad o imposibilidad para hacer el tránsito completo entre los diferentes niveles y grados (preescolar, básica, media y superior), lo que supone la interrupción de los procesos formativos, el abandono del campo en busca de una oferta educativa completa en municipios como Guadalupe y Amalfi (lo que algunos docentes denominan *desplazamiento escolar*), con el consecuente desarraigo y la pérdida de valores familiares y culturales propios. Esto suscita finalmente, el abandono de la escuela en tanto carece de las condiciones materiales y de la capacidad de gestión administrativa para garantizar la permanencia de la población en las escuelas del sector. Según el Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018), las mayores problemáticas en materia de educación rural en Colombia son el déficit de cobertura y la baja permanencia de los estudiantes en la escuela, situación resultante de diversos factores que inciden de manera negativa en el desarrollo social, económico y cultural de estas zonas y donde la población campesina cuenta con menos años promedio de escolaridad (6 años en comparación con 9.6 años en la zona urbana). Antioquia corresponde al departamento donde más se acentúa esta diferencia.

3.2.1 Condiciones de la oferta y el servicio educativo.

El contexto rural en Colombia limita las posibilidades de niños y niñas, adolescentes y jóvenes para efectuar la trayectoria completa por los niveles y grados que propone la estructura organizativa del sistema educativo: preescolar o grado cero, básica primaria (1° a 5°), básica secundaria (6° a 9°), media (10° y 11°) y educación la superior. En ello, inciden aspectos como el déficit de cobertura, la infraestructura educativa deficitaria, la falta de programas de ampliación de la oferta educativa que garanticen el acceso, el tránsito y la permanencia en el sistema educativo, y la débil gestión administrativa del sector lideradas por la dirección escolar y las secretarías de educación local. En el caso particular del municipio de Anorí, inciden aspectos como la distancia entre las zonas

rurales dispersas y la cabecera municipal donde se encuentra la Institución Educativa, lo que dificulta el acceso de muchos estudiantes a los niveles de educación secundaria y media, debido en parte a las dificultades para el desplazamiento, el acceso a los medios de transporte y el ajuste a los horarios establecidos por la sede principal.

Estas limitaciones en la capacidad de la entidad territorial para atender la demanda de la población escolar rural a través de la Institución Educativa, hace necesaria la contratación del servicio educativo con instituciones de carácter privado que no disponen de los recursos logísticos y financieros necesarios, de la capacidad técnica, tecnológica y de gestión administrativa requerida y de la formación pertinente del personal docente para adaptarse a las exigentes dinámicas del mundo rural y a las necesidades y expectativas de los niños y jóvenes campesinos y de sus familias. Otra alternativa como la postprimaria rural, modelo oficial de educación flexible que ofrece el nivel de básica secundaria, implica el desplazamiento permanente de los estudiantes hasta otros centros veredales, la inversión en costos de transporte, y la desmotivación frente a que la expectativa de ingreso a la educación media, se ve nuevamente limitada.

En los municipios priorizados para el posconflicto colombiano, entre los que se encuentran municipios rurales y rurales dispersos como Anorí, el mayor índice de matrícula se concentre en la básica primaria (50.7%), seguido de la básica secundaria (31%). La educación media, por su parte, presenta los niveles más bajos de cobertura, donde en las zonas rurales dispersas alcanza el 26%. Respecto de la educación superior, se estima que en el área rural solo el 15% de los jóvenes cumplen con las condiciones (haber superado la educación media) para acceder a este nivel de formación, tendencia que disminuye paulatinamente debido a los crecientes fenómenos de urbanización y la reducción de la población en estas zonas. Según datos de 2015, existían cerca de 595 mil jóvenes entre 17 y 25 años en condición de bachilleres residiendo en las zonas rurales, de estos, cerca de 500 mil (84%) declararon no encontrarse estudiando (MEN, 2018).

Lo anterior soporta la sobrada evidencia del agravamiento paulatino de las condiciones de vida de las poblaciones rurales en Colombia, la poca voluntad y efectividad de la acción pública y, en general, la situación dramática de la educación en los contextos rurales (Sánchez, Hernández & López, 2019). Retrata, así mismo, la brecha educativa urbano-rural persistente en el país, que limita no solo la trayectoria de la población escolar por los niveles y grados, sino el acceso a mayores y mejores oportunidades de inserción en la dinámica socioeconómica local y regional como agentes activos de desarrollo y líderes de los procesos de transformación que requiere el campo.

3.2.2 Dinámica familiar, comunitaria y social del territorio.

Los procesos de modernización del campo y la construcción de grandes obras de infraestructura en el marco de megaproyectos de desarrollo inciden de manera directa tanto en la transformación de la dinámica familiar y comunitaria rural, como en el cambio de la vocación productiva del territorio. Esto, sumado a la generación de expectativas en las familias campesinas por la presencia de las empresas, a su inserción como mano de obra temporal calificada y no calificada en las etapas constructivas de los proyectos y al incremento de los ingresos y del costo de vida familiar, inciden en los fenómenos de abandono progresivo del campo y en los procesos migratorios de desplazamiento de

las familias rurales hacia sectores urbanizados. Bajo esta coyuntura, el déficit de cobertura educativa rural, la disminución progresiva de los índices de matrícula, el ausentismo y la deserción escolar se presentan como efectos adyacentes a la “reorganización” de la dinámica social, económica y cultural del territorio que introducen las grandes obras de infraestructura. Si bien las empresas contemplan medidas de compensación a los impactos socioambientales provocados por los megaproyectos en las poblaciones dentro de sus áreas de influencia directa, algunas de las cuales se proyectan en el marco de programas educativos y estrategias de intervención sociocomunitaria, resulta imperativo reorientar la acción de estas iniciativas en función de la permanencia de las comunidades en el territorio, y con ello, de la garantía de permanencia de los niños, niñas y jóvenes del campo en la escuela.

En el contexto del desarrollo de la investigación (períodos 2018-2020) confluyeron, entre otros, proyectos de interconexión vial y eléctrica que evidenciaron cambios en la dinámica productiva y en el uso del suelo, así como en la vocación económica y en la dinámica sociocultural de las familias impactadas: el proyecto de interconexión vial “Ampliación, Rectificación, Pavimentación de la vía Anorí – EL Limón” adjudicado por la Secretaría de Infraestructura Departamental de Antioquia al consorcio vial Anorí (Resolución N° 0686, 2018), y el proyecto “Línea de transmisión asociada a la conexión Porce III – Sogamoso a 500 kV”, presentado por la sociedad Interconexión eléctrica S.A. E.S.P –ISA- (Resolución N° 00210, 2018).

De acuerdo con Patiño (2016):

“La inversión en el mejoramiento de la infraestructura vial es un factor estructural para el desarrollo de los territorios que presentan brechas sociales, económicas e institucionales significativas, y que se ven directamente afectados por el conflicto armado, sin embargo, la presión que ejerce el trazado vial sobre los suelos dedicados a las actividades agropecuarias, los hace propensos al cambio definitivo de uso por el fenómeno de suburbanización, que fragmenta los predios por debajo de los requerimientos de sostenibilidad de las actividades primarias” (p.79-83).

Por su parte, si bien los proyectos de interconexión eléctrica suplen la necesidad que tienen los territorios de que se les garantice la oferta de energía y la prestación del servicio en el futuro, entre los impactos sociales y ambientales del proyecto asociado a la interconexión Porce III – Sogamoso, se señalan:

“Afectación de las relaciones de los individuos con su entorno y los servicios que este le presta a nivel educativo y social. Afectación a la vivienda y la estructura social, cambios en el uso de suelo, el desplazamiento involuntario de familias, la afectación a la infraestructura comunitaria o privada, la alteración de accesos, afectación de cultivos y mejoras, la modificación a la destinación económica del suelo y la limitación al derecho de dominio” (Resolución N° 00210, 2018, p.124-136).

Estos fenómenos, se conjugan con la presencia de la central hidroeléctrica Porce III, propiedad de Empresas Públicas de Medellín –EPM- (Sika, 2010), cuya materialización entre 2004 y 2011 introdujo:

“Pérdida de viviendas y acceso a servicios públicos básicos, pérdida de espacios nucleadores de los hábitats (tiendas, mercados, sitios de recreación), desarticulación cultural y espacial de unidades familiares, desarticulación de comunidades consolidadas, pérdida de infraestructura de servicios (escuela, puesto de salud), reducción de áreas para desarrollar actividades productivas tradicionales y disminución en los volúmenes de producción agropecuaria y minera, pérdida de mercados como lugar de confluencia de la demanda de bienes y servicios locales e introducción de una nueva situación jurídica respecto a la tenencia de predios y de medios de producción: propietarios, arrendatarios, ocupantes y vivientes” (EPM, 2002, p.161-168).

En sus planes de manejo ambiental y de gestión social, estas entidades orientan estrategias y acciones para prevenir, controlar, mitigar y compensar (EPM, 2002) los impactos causados por los proyectos y para el restablecimiento de las condiciones sociales, culturales, económicas y de infraestructura física de las poblaciones afectadas directamente por la materialización de las obras, todo ello, con miras a dar cumplimiento a las licencias ambientales otorgadas por la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales –ANLA-. Entre estas medidas de compensación y ante la emergencia de una dinámica sociocomunitaria convulsionada por efecto de su presencia en el territorio, los impactos ocasionados y el desarrollo de sus actividades económicas, las entidades involucradas atienden necesidades de tipo social, educativo y cultural con las comunidades afectadas para restablecer sus modos de vida. Interesa aquí, plantear algunas alternativas a la gestión social que surgen desde las mismas comunidades educativas, a manera de propuestas con sentido integral, dialógico, democrático y participativo.

Destacan propuestas que tienen que ver con la concertación participativa de proyectos productivos acorde con la vocación agrícola del territorio, soportados por procesos de formación durante todo el ciclo de vida de los proyectos (formulación, gestión, implementación, seguimiento y evaluación), de manera que se garantice un acompañamiento guiado por parte de quienes lideran la gestión social de las grandes corporaciones, así como la productividad de las iniciativas una vez culminado el ciclo de intervención. Por otro lado, se plantea el apoyo económico de estas iniciativas garantizando la veeduría comunitaria como una manera de democratizar la inversión empresarial y garantizar una adecuada destinación de los recursos.

En esta misma vía, las comunidades educativas asumen que la inversión comunitaria debe trascender la oferta de empleo a las familias rurales como mano de obra temporal en las fases constructivas de las obras, a focalizar la inversión en proyectos con alcance territorial como una estrategia para contrarrestar la migración, impulsar el potencial económico y productivo del sector, y fortalecer las capacidades comunitarias a través de procesos formativos que rescaten el acervo cognitivo local (saber situado). Estas apuestas buscan instaurar dinámicas de construcción conjunta de conocimiento endógeno (desarrollo endógeno) y consolidar alternativas de desarrollo comunitario más pluralistas y democráticas, contrarias al desarrollo individual centrado en paradigmas únicos (Él, Yo), lo que introduce un giro epistemológico en la relación Empresa-Comunidad, centrado en perspectivas más integrales y complejas, de creatividad y liderazgo, que incorporen a los individuos, sus interacciones, su cultura y sus

ecosistemas (paradigma-Nosotros) (Sierra & Fallon, 2013). Se trata de visiones distintas al desarrollo que privilegia la búsqueda de satisfacción material e individual (Escobar, 2012).

Se propone por ejemplo involucrar a los jóvenes en iniciativas productivas que articulen esfuerzos conjuntos con instituciones de educación superior y educación para el trabajo y el desarrollo humano como el SENA; direccionar la inversión hacia los centros escolares para garantizar no solo el mejoramiento de sus condiciones materiales, sino también la cohesión comunitaria alrededor de proyectos pedagógicos productivos y transversales con enfoque comunitario. De acuerdo con Muñoz (2019), esto precisa garantizar procesos contruados y acordados de manera colectiva con las comunidades usando instrumentos más participativos y democráticos como la cartografía social o el mapeo participativo de modo tal que no sean de uso y beneficio exclusivo de las empresas (democratización de los instrumentos de gestión social). Así mismo, considera fundamental las mediaciones de aliados estratégicos provenientes de redes de movimientos sociales u organizaciones de la sociedad civil que se identifiquen con las reivindicaciones de las comunidades afectadas para que viabilicen su interacción con las empresas en los espacios decisorios, siempre que, de manera autónoma, las comunidades los decidan incluir.

Se trata, según Montero (2012), de superar los modelos directivos de la intervención social, que van desde las instituciones u organizaciones hacia las comunidades, para optar por modelos participativos que se realizan entre agentes internos y externos a las comunidades (paradigma-Nosotros), lo que invita a re-significar el sentido invasivo de la intervención en tanto que la acción es compartida, pero la transformación pertenece a la comunidad. Esta perspectiva convierte la intervención en un ejercicio de diálogo democrático y de participación-compromiso que fortalece no sólo la vida privada de los actores comunitarios, sino la reivindicación de sus derechos, re-fortaleciendo, a su vez, las capacidades, recursos y estrategias de vida de la población campesina. Resulta importante reconocer aquí un temor frecuente de las comunidades frente a las iniciativas estatales o empresariales en tanto existe la posibilidad de co-optación del diálogo por parte de grupos oficialistas o corporativos, esta co-optación estaría dada por la apropiación de sus demandas e iniciativas sin que haya una real transformación de las condiciones que les afectan (Baigorrotegui, 2013; Sierra & Fallon, 2013). A este fenómeno subyacen relaciones dialógicas autocráticas que impiden a las corporaciones aprender de contra-experticias presentadas por las localidades a manera de deconstrucción de la experticia presentada desde la oficialidad (Baigorrotegui, 2013).

4 DISCUSIÓN.

Construir conocimientos rescatando la significatividad de las experiencias compartidas por los actores sociales y educativos en la ruralidad, invita a promover prácticas relacionales con sentido, que estimulen el encuentro entre epistemes distintas pero complementarias (Montero, 2012), en el marco de procesos investigativos con enfoques metodológicos participativos. Desde el punto de vista formativo y de investigación, se trata de procesos de reflexividad dialógica que invitan a profundizar en la comprensión de epistemes sentipensantes y solidarias (Ghiso, 2017). Este sistema de reflexividad asume la inspiración hermenéutica desde un nivel autoreflexivo que entiende el

conocimiento como un ejercicio de construcción intersubjetivo, “que no significa *subjetivismo*, negación de lo objetivo, sino reafirmación, énfasis en la intervención de los sujetos en la configuración de lo social” (Ghiso & Tabares, 2011, p.136). A partir de allí, se re-significa la intervención como una relación transformadora en la que agentes externos e internos articulan esfuerzos en función de relaciones dialógicas y sinérgicas fundamentadas en la noción de praxis (Montero, 2012).

Como resultado de este proceso de construcción democrático, solidario, participativo y práctico, la investigación aportó reflexiones didácticas, metodológicas y teórico-prácticas que permiten valorar, a futuro, eventuales transformaciones y ajustes a la práctica educativa desde el PTEV, a las estrategias y recursos didácticos con que acompaña su acción y a los fundamentos teóricos que la sustentan. Estos cambios deben converger con las dinámicas sociales, ambientales y culturales de las comunidades en sus contextos de vida, con sus prácticas cotidianas, con su forma de ver, entender y “decir” el mundo; con su color de piel, su manera de vestir y de comportarse, puesto que, apelar a sus referentes simbólicos y de significación para transformar las prácticas educativas de los agentes externos, deviene en transformaciones más contextualizadas y con sentido de *pertinencia* social.

Paralelamente, re-pensar la práctica de intervención desde el programa, no debe desatender a la “organización social turbulenta” (Girard, 1986, p.29) que instalan los grandes proyectos en nombre del progreso y del desarrollo económico, máxime cuando la economía de subsistencia local se ve amenazada y la transformación abrupta de su entorno y de su condiciones de vida, alientan el abandono gradual del campo y la desescolarización de población en edad escolar. En este sentido, dignificar a las comunidades económicamente rezagadas e históricamente desatendidas por el Estado, implica, al mismo tiempo, incorporar en el marco de la responsabilidad social empresarial (hoy llamada sostenibilidad empresarial) propuestas alternativas de gestión educativa y modelos de intervención social fundamentados en el principio de catálisis social introducido por Orlando Fals Borda, o en términos de la psicología social y comunitaria: la facilitación social; porque de esta manera las transformaciones perduran (se hacen sostenibles) en el sentido de evolucionar con sentido participativo y dialógico (Montero, 2012).

5 CONCLUSIÓN.

Una experiencia significativa se relaciona con una práctica concreta, un programa o proyecto, originado en el entorno educativo de vida de las comunidades que en ellos participan (Ávila, 2017). De la misma manera, las metodologías que innovan en el abordaje de los sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus prácticas, generan, en el proceso investigativo, reflexiones que permiten potenciarlas y transformarlas (Ghiso & Tabares, 2011). A manera de construcción significativa de la experiencia de participación de las cuatro comunidades educativas en el PTEV durante el período 2018-2020, la presente investigación permite derivar conclusiones a modo de reflexiones críticas sobre la práctica de intervención educativa en el contexto rural, que van permitir agenciar cambios para consolidar modelos de gestión pertinentes en el sentido de incorporar instrumentos didácticos contextualizados, planificar el acompañamiento guiado (acción guiada) al uso de las innovaciones educativas

introducidas (mediaciones tecnológicas, herramientas para la experimentación científica, entre otras), y en un nivel más general, trascender la didáctica instrumental para ponerla a disposición de una comunidad epistemológica que quiere aprender. Esta reflexión, que se instala en el plano de la didáctica, conlleva a considerar ajustes en las estrategias metodológicas y el sustento teórico y conceptual que fundamentan los programas educativos, asuntos que invitan a re-significar el concepto de escuela rural y el sistema de relaciones que establece con el medio en el sentido una organización en constante interacción con un ambiente exterior, es decir, que está integrada en un sistema eco-organizado o eco-sistema (Morin & Pakman, 1994). Esto invita, subsecuentemente, a la tarea de re-significar de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI- como una manera de introducir cambios en los programas curriculares de las Instituciones Educativas Rurales.

Por último, destaca la urgencia de atender a los impactos socioambientales provocados por los grandes proyectos de desarrollo en los territorios y la consecuente afectación de los usos del suelo y de la vocación agrícola del territorio, una de las actividades productivas principales en los regiones de las economías campesinas; así mismo, los cambios en la dinámica familiar y comunitaria que instala la reorganización económica, social y cultural como efecto de las megaobras de infraestructura y las subsecuentes oleadas de desplazamientos y movimientos migratorios que se suceden con regularidad, e inciden directamente en la cobertura educativa y la garantía de permanencia de los niños y niñas en el sector educativo rural. Una tarea urgente, supone atender y asumir un compromiso real con las alternativas de gestión e inversión social que emanan de las comunidades educativas y que abogan por modelos de intervención más sostenibles, que fortalezcan la dinámica interna de las escuelas y de las organizaciones comunitarias desde el diálogo participativo, la democratización en la toma de decisiones, modos de relación y de interacción con proyección local, regional y nacional a través del incremento de la acción conjunta (sinergia) para fortalecer y la vocación y el potencial productivo del territorio. Para ello, los diálogos constructivos deben enmarcarse en apuestas bidireccionales para la construcción de conocimiento desde abajo hacia arriba y viceversa. En este tipo de diálogos se generan nuevas codificaciones del conocimiento oficial pero desde las comunidades (Baigorrotegui, 2013).

Bibliografía

- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 12(48), 121-158. Recuperado de <http://52.226.65.210/index.php/recein/article/view/1486/1450>
<https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>
- Barragán, D. & Torres, A. (2017). *La sistematización como interpretación investigativa crítica*. Bogotá: El Búho.
- Baigorrotegui, G. (Septiembre de 2013) Dimensiones para el diálogo entre expertos y legos frente a proyectos energéticos. Documento presentado al XXIX Congreso

- Latinoamericano de Sociología. Alas, Chile. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31883507/Grupo_01_Dialogo_experto_lego_energia_Gloria_BAigorrotegui_%282%29.pdf
- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua*, 23, 17-28. Recuperado de <http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf>
 - Cifuentes, R. (Ed.). (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
 - Consejo Empresarial Colombiano para el Desarrollo Sostenible. (2016, septiembre). Transformación educativa para la vida. *SOSTENIBLE-MENTE*, 40-41. Recuperado de https://issuu.com/cecodesdesarrollosostenible/docs/sosteniblemente_innovacion_sosteni/40?e=11916556/38778508
 - De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Recuperado de https://kupdf.net/download/zubir-iacute-a-julian-los-modelos-pedagogicos-hacia-una-pedagogia-dialogante_58ff0f5ddc0d600226959ea2_pdf
 - Duarte, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
 - Empresas Públicas de Medellín E.S.P. (2002). Estudio de Impacto Ambiental del Proyecto Hidroeléctrico Porce III. (Volumen 6).
 - Elliott, J. (2018). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Escobar, A. (2012). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
 - Florio, A. (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Recuperado de <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/trabajo-psicosocial-y-comunitario/herramientas-investigacion-accion-participante/243-conocimiento-y-poder-popular/file>
 - Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Recuperado de <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicac3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>

- Galeano, M. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Galeano, M. (2016). Enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación. Dos maneras de conocer la realidad social. En M. Galeano (Ed.), *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (pp. 13-25). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT
- García, B. (2017). Aportes de Saussure al desarrollo de la Lingüística como ciencia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 14(28), 34-44. Recuperado de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/290/267> <https://doi.org/10.29197/cpu.v14i28.290>
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255-264. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5821370>
<https://doi.org/10.21500/16578031.2823>
- Ghiso, A. & Tabares-Ochoa, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), pp. 129 - 140. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140402114303/art.AlfredoGhiso.pdf>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigma_s.pdf
- Guirard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Jiménez, A., & Torres, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Jiménez; A. Torres (Ed.), *La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales* (pp.15-28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>
- Landazábal, D., & Pineda, E. (2010). Del instrumentalismo a las configuraciones didácticas: una nueva mirada hacia la disciplina. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(3), 25-43. doi:<https://doi.org/10.22490/25391887.716>
- Martínez, S., Ramos, L., Maya, N., & Parra, L. (2018). Guía metodológica para medir las TIC en educación. IDRC - FEDESARROLLO. Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/261>

- Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Especial de Educación Rural (Borrador)*. Bogotá: MEN.
- Montero, M. (2012). El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico-comunitaria. *MEC-EDUPAZ*, 1(1), 54-76. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/30702/28480>
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Muñoz, G. (2019). El estudio de impacto ambiental como elemento de construcción de realidad. El caso de la central hidroeléctrica Porce III. *Territorios*, (41), 223-243. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.6535>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). La educación en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf
- Patiño, B. (2016). Proyectos de infraestructura vial e integración territorial. Las vías 4G en las subregiones escenarios del post-conflicto en Antioquia. *Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 79-86. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/biut/v26n2/v26n2a09.pdf>
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v26n2.57431>
- Peleteiro, I. (2005). Pedagogía social y didáctica crítica: Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social. *Revista de Investigación*, (58), 49-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372003.pdf>
- Pinto, C. (1998). Sociología visual. Estrategias audiovisuales en el análisis cualitativo de la realidad social. *Comunicación y cultura*. 5 (6), 73-81. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-SociologiaVisual-2901313.pdf>
<https://doi.org/10.1174/113839598322029050>
- Resolución N° 0686. Ministerio de ambiente y desarrollo sostenible, Bogotá, Colombia, 25 de abril de 2018. Recuperado de <https://www.minambiente.gov.co/images/normativa/app/resoluciones/d2-RESOL%200686%20de%202018.pdf>
- Resolución N° 00210. Ministerio de ambiente y desarrollo sostenible, Bogotá, Colombia, 21 de febrero de 2018. Recuperado de http://portal.anla.gov.co/sites/default/files/res_0210_21022018_ct_0081.pdf

- Sánchez, N., Hernández, Á. & López, C. (2019). Las escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2019(79), 111-130. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>
<https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.6>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sierra, Z., & Fallon, G. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Ra Ximhai*, 9(2), 235-259. <https://doi.org/10.35197/rx.09.02.2013.08.zs>
- Sika at Work. (2010). Proyecto Hidroeléctrico Porce III. *Innovation & Consistency*, (2), 1-3. Recuperado de https://col.sika.com/dms/getdocument.get/5738480e-5196-3f17-a5eb-c8a50f2fbd00/sika_at_work_porcelll.pdf
- Struss, A., & Corbin, J. (Ed.). (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie360871>
- Torres, A., & Jiménez, A. (2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Jiménez; A. Torres (Comp.), *La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales (pp.15-28)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>
- Vega, K. (2015). *La escuela y su compromiso social: el proyecto educativo y su articulación con las problemáticas sociales de los actores educativos de la institución educativa Alfonso López Pumarejo en Puerto Berrío Antioquia* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Puerto Berrío.
- Zambrano, L. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & saber*, 7(13), 45-61. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a03.pdf>
<https://doi.org/10.19053/22160159.4159>