



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LOS MODELOS FLEXIBLES EN EDUCACIÓN Y
CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ A TRAVÉS DE LA
EXPERIENCIA DEL TUTOR: CASO MODELO FLEXIBLE SETA**

Autor:

Jeyrsson Alid Zuluaga Jaramillo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Sede oriente

El Carmen de Viboral (Ant), Colombia

2019



Los Modelos Flexibles en Educación y Construcción de Cultura de Paz a Través de la
Experiencia del Tutor: Caso Modelo Flexible SETA

Jeyrsson Alid Zuluaga Jaramillo

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesor:

Santiago Alexander Muñoz Ocampo
Magister en Educación

Línea de Investigación:

Pedagogía Social

Grupo de Investigación:

Grupo de Investigación Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Sede Oriente
El Carmen de Viboral (Ant), Colombia

2019

Reconocimientos

En algún lugar de la memoria están de forma perenne, esas personas por las que siempre mi existencia ha tenido algún sentido, a ellas va mi esperanza de que la vida sea mucho mejor y que nuestros sueños se hagan realidad, con justicia y amor.

A Marco y a Socorro, por su energía.

Inicialmente doy las gracias especiales a mi familia. A Martín que mueve mi espíritu y por quien quiero dar siempre lo mejor, a mi madre por apoyarme siempre, a mi hermana por su forma de ver la vida, lo cual aportó al desarrollo de este trabajo.

A los profesores que me formaron dentro de la maestría, especialmente a Luisa Saldarriaga por creer en mí, a Santiago Muñoz por su acompañamiento invaluable, a Gerardo Montoya por su sabiduría y a Félix por las ideas que desataron esta curiosidad por entender la educación rural. Quienes al inicio de la maestría renovaron mi interés por la investigación, Carlos Andrés Botero y Zayda Sierra.

A Dora María, que me recordó de lo que estamos hechos y querer saltar al vacío.

Mi amiga y profesora Mónica Zuleta, gracias por su entusiasmo y buena disposición para alentarme, gracias a ella, inicié este proceso. Liliana Arroyave, a Diana Motato, su apoyo constante, me permitieron continuar en el recorrido. Mis compañeras Alexandra, Alejandra, Catalina, Johana y Ximena, quienes, en diferentes momentos del proceso, me ofrecieron valiosas proposiciones. De otro lado, estoy en deuda con los funcionarios de COREDI que me apoyaron en conseguir la información, las personas que amablemente me ayudaron con las entrevistas, el Padre Pacho, Don Nelson Vaca, Germán Giraldo, Trinidad y Argemiro, y a mi institución educativa, por brindarme los tiempos y el espacio para desenvolverme en el proceso investigativo.

Resumen

El propósito de este proyecto de investigación es visibilizar la experiencia de los docentes tutores, como se les denomina desde el Modelo Flexible (Sistema Educativo Para el Trabajo Asociado) -SETA-, desarrollado por la Corporación Educativa Para el Desarrollo Integral -COREDI- en el Oriente antioqueño, el cual ha promovido la permanencia de sus estudiantes y egresados en sus lugares de origen, a través del desarrollo de actividades educativas asociadas a la producción en el campo, experiencias que no han sido visibilizadas y que mediante su reconocimiento y estudio, a través de la acción pedagógica, se orientan hacia la creación de una cultura de paz. En ese sentido, es importante destacar la pertinencia de los procesos educativos de COREDI, que son, ante todo, una apuesta por lo rural. Estas circunstancias, han hecho reflexionar a las comunidades en el sentido de permanecer en los territorios aún en medio de la guerra y esto es debido al protagonismo del tutor, teniendo en cuenta los siguientes elementos o categorías:

- Las condiciones de territorio en el que tiene lugar la modalidad educativa (cultura, desarrollo, la ruralidad).
- Los modelos de educación flexible, la educación rural y la educación para la paz.
- El papel del docente o tutor en el Modelo Flexible SETA
- El desarrollo humano integral en la concepción de COREDI.

En cuanto a lo metodológico, se propone una investigación cualitativa, pues nos interesa visibilizar la experiencia de un grupo de actores que hacen parte de un modelo educativo que tiene una identidad y una relación particular como sujetos dentro de sus contextos de

permanencia, entendiendo lo significativo de sus acciones sociales y culturales. Ha sido importante la revisión documental, ya que acerca de este modelo flexible en particular, no se ha escrito mucho y la idea es visibilizar su trayectoria, dada la trascendencia del mismo en el Oriente antioqueño y apoyarnos en los testimonios de quienes han estado construyendo y sacando adelante esta forma de educación para la ruralidad, mediante técnicas como la entrevista y los grupos focales.

En el caso de los tutores de COREDI, ellos son traductores de un discurso ético y político que apunta al Desarrollo Humano Integral que ha aportado a construir una cultura de paz, porque el modelo SETA “ha sido un gran aporte al campesinado y al desarrollo de muchas comunidades, porque se tienen muchos procesos bonitos que mostrar”, portadores de unas formas distintas de ver al mundo al margen de la guerra y buscando el bienestar común.

Palabras Clave: Modelos flexibles, Modelo Flexible SETA, arraigo en contexto, permanencia en clave de la paz, educación rural, desarrollo rural, desarrollo humano integral.

Abstract

The purpose of this research project is to make visible the experience of teacher tutors, as they are called from the Flexible Model (Educational System for Associated Work) -SETA-, developed by the Educational Corporation for Integral Development -COREDI- in the Oriente antioqueño, which has promoted the permanence of its students and graduates in their places of origin, through the development of educational activities associated with production in the field, experiences that have not been made visible and that through their recognition and study, to

Through pedagogical action, they are oriented towards the creation of a culture of peace. In that sense, it is important to highlight the relevance of the educational processes of COREDI, which are, above all, a commitment to the rural. These circumstances have made communities reflect in the sense of remaining in the territories even in the middle of the war and this is due to the role of the tutor, taking into account the following elements or categories:

- The conditions of the territory in which the educational modality takes place (culture, development, rurality).
- Flexible education models, rural education and peace education.
- The role of the teacher or tutor in the SETA Flexible Model
- Integral human development in the conception of COREDI.

Regarding the methodological, qualitative research is proposed, since we are interested in making visible the experience of a group of actors that are part of an educational model that has an identity and a particular relationship as subjects within their contexts of permanence, understanding the meaning of their social and cultural actions. Documentary review has been important, since about this flexible model in particular, not much has been written and the idea is to make visible its trajectory, given its transcendence in the East of Antioquia and rely on the testimonies of those who have been building and taking forward this form of education for rurality, through techniques such as the interview and focus groups.

In the case of the COREDI tutors, they are translators of an ethical and political discourse that aims at Integral Human Development that has contributed to building a culture of peace, because the SETA model “has been a great contribution to the peasantry and the

development of many communities, because there are many beautiful processes to show”, bearers of different ways of seeing the world outside the war and seeking common welfare

Key Words: Flexible models, SETA Flexible Model, rooted in context, permanence in the key to peace, rural education, rural development, integral human development.

Tabla de contenido

Introducción.....	10
Antecedentes.....	16
1. Planteamiento del problema.....	22
1.1 Pregunta de investigación:	28
2. Justificación	28
3. Objetivos.....	31
3.1 Objetivo General:	31
3.2 Objetivos Específicos	31
4. Diseño metodológico	32
4.1 Consideraciones Éticas	41
5. Marco referencial.....	45
5.1 Contextualización y Entorno	45
5.1.1 Qué se entiende por construcción de paz en el discurso de los teóricos	51
5.2 La educación rural en Colombia y las apuestas por el reconocimiento de los campesinos	63
5.2.1 Educación y pedagogía social	67
5.2.1.1 La Educación Popular para nuestro contexto: Una apuesta desde Freire.	68
5.2.1.2 La Pedagogía Social como posibilidad para el Modelo SETA	69
5.2.2 La Educación Rural en el contexto de la transformación.	71
5.2.3. La importancia de la educación rural y su desarrollo en este contexto	73
5.2.4 La Racionalidad Moderna en la Educación Rural: Intersubjetividad y Sociabilidad.	76
6. Análisis de Resultados	78
6.1 Despliegue Modelo Flexible SETA en el municipio de El Carmen de Viboral	78
6.1.1 Actores involucrados en el Modelo SETA	91
6.1.2 Metodología utilizada en SETA	94
6.1.3 La promoción de la gestión de un modelo que se convierte en “presencia del Estado”. ...	95
6.2. La experiencia del docente o tutor en el Modelo Flexible SETA	97
6.2.1 El papel del docente tutor en la construcción de una Cultura de Paz, como rescate de lo cotidiano.	100
6.1.2 Estrategias y metodologías utilizadas por el tutor en el Modelo SETA.	102
6.2.3 Acción pedagógica: La incidencia del docente tutor, al momento de explorar los saberes previos de los estudiantes.	105
6.2.4 Condiciones de la labor del tutor	109

6.3. Cultura de paz en un contexto rural y en constante transformación	111
6.3.1 Educación para la paz. La acción pedagógica como fuente de cambio	115
6.3.2 Por qué hablar de una cultura de paz en la experiencia de COREDI	122
6.3.1 El Desarrollo Humano Integral en la perspectiva del Modelo SETA	125
6.3.1.1 Entender la educación rural en un entorno de desarrollo sostenible.	129
7. A Manera de Conclusión: Un Modelo de Educación Flexible que impacta en las comunidades, hacia una Cultura de Paz	130
7.1 ¿Cuál es el Concepto de Tutor?	130
7.1.1 El Trabajo del Tutor en la Formación y Reconocimiento Social del Contexto	132
7.1.2 Estrategias escolares que facilitan el conocimiento y la apropiación de saberes en el territorio	134
7.2 Conflicto y Territorio: El Modelo SETA Dentro de un Contexto Convulso	135
7.3 La Educación en El Modelo SETA Como Posibilidad de Transformación Social	136
8. Referencias	141

Listado de Tablas

Tabla 1 Modelo Estándar de la Construcción de Paz (Naciones Unidas).....	53
Tabla 2 Significados Posibles de la Construcción de Paz (Construcción propia)	54
Tabla 3 Cobertura de COREDI En El Carmen de Viboral, entre 1994 Y 2001 (PEM 1999)	82
Tabla 4 Cobertura educativa En El Carmen de Viboral, entre 1998 Y 1999 (PEM 1999).....	83
Tabla 5. Presencia de COREDI en El Carmen De Viboral (COREDI)	86

Listado de Ilustraciones

Ilustración 1. Mapa Clasificación del Suelo Municipal.....	80
Ilustración 2. Estructura del Movimiento Apostólico Corediano, 2015	126

Listado de Gráficos

Gráficos 1. Categorías definidas para el proceso de investigación.....	34
Gráficos 2. Momentos determinantes del Programa Desarrollo para la Paz en el Oriente antioqueño.....	121

Introducción

La Corporación Educativa para el Desarrollo Integral -COREDI- en el contexto del Oriente antioqueño, desarrolla el Modelo Flexible (Sistema Educativo Para el Trabajo Asociado) -SETA- a través del cual ofrece educación básica secundaria y media a estudiantes de zonas rurales que no tienen la posibilidad de acceder a educación regular; esta institución, ha promovido la permanencia de quienes han sido estudiantes en sus lugares de origen, a través del desarrollo de actividades educativas asociadas a la producción en el campo. Las experiencias de este proceso educativo, no han sido visibilizadas por algún proceso investigativo y al analizar las mismas a partir de su reconocimiento, estudio y acción pedagógica, se identifica que éstas cuentan con elementos significativos que se podrían orientar hacia la creación de una cultura de paz en cada uno de los territorios en los cuales se desarrollan.

Es en ese sentido, que se considera importante destacar la pertinencia de los procesos educativos de COREDI, que son, ante todo, una apuesta por lo rural, por el desarrollo integral y por el trabajo comunitario con enfoque asociativo. Estas circunstancias, han hecho reflexionar a las comunidades en el sentido de permanecer en los territorios aún en medio de la guerra y esto es debido al protagonismo del tutor y el modelo (Mazo, Gómez y Álzate, 2017, p.37).

En este proceso, fue substancial en primera instancia la revisión documental, de ese modo se determinó, que acerca de este modelo flexible en particular, no se ha escrito ni documentado la experiencia, al menos no profundizando en la experiencia del tutor y el modelo; la idea es visibilizar su amplia trayectoria, dada la trascendencia del Modelo Flexible SETA en el Oriente antioqueño. En ese mismo sentido, apoyarse en los testimonios de quienes han estado construyendo y sacando adelante esta forma de educación para la ruralidad; se pretende indagar

por la forma de representar la realidad social a través de la participación de los actores en este modelo, mediante técnicas como la entrevista y el análisis documental.

Cabe señalar que la lectura del territorio en la región del Oriente antioqueño, la entendemos a partir de una forma de apropiación de la tierra, muchas veces desde la usurpación y de unos intereses económicos sobre sus recursos naturales, factor que ha desencadenado muchos procesos de cambio en los modos de desenvolverse en contexto.

El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. Para adentrarse en el proceso y dar cuenta de estos supuestos, se propone tener en cuenta los siguientes elementos o categorías:

- Las condiciones de territorio en el que tiene lugar la modalidad educativa (cultura, desarrollo, la ruralidad).
- Los modelos de educación flexible, la educación rural y la educación para la paz.
- El papel del docente o tutor en el Modelo Flexible SETA
- El desarrollo humano integral en la concepción de COREDI.

Para COREDI, existe una apuesta concreta por promover un cambio en la percepción que se tiene del ámbito educativo en el contexto rural, entre otras, se incluyen en los planes de estudio acciones que promueven el conocimiento práctico y aplicado a las necesidades de las comunidades en su contexto. Diversas acciones legitiman la filosofía del Modelo Flexible SETA en las políticas y programas de educación rural en Colombia, teniendo en cuenta que el Sistema Educativo Colombiano, aunque despliega las suficientes estrategias, aún no consigue que la educación rural tenga la acogida suficiente en las comunidades: “la mayoría de las veces debido

a que los pobladores rurales deben dedicarse a las actividades productivas del campo y no queda mucho tiempo para el estudio¹". Los supuestos anteriores están dados a partir de diferentes elementos como:

- Recuperación de información existente acerca de las dinámicas educativas en los contextos rurales de El Carmen de Viboral.
- Exploración de otros lenguajes y prácticas presentes en la función social de la educación para nuestro objeto de estudio.
- El reconocimiento de la función docente (tutores) en el despliegue de este modelo flexible.
- El rastreo de datos e información acerca de cómo ha sido el apoyo de este modelo flexible a actividades que, en otros casos, serían externas a la función pedagógica de la escuela, por ejemplo, de conservación y preservación del medio ambiente.
- “Dado que se sostiene desde la experiencia de la FUNTEC² que la educación para personas jóvenes y adultas del medio rural, sugiere una resignificación pedagógica en términos de contextualización, pertinencia y significación” (Vaca, 2016, p. 3).

Asimismo, el contexto es un factor determinante en el proceso de construcción de conocimiento, máxime cuando las comunidades tienen niveles de identidad, trabajo colectivo y respeto por su territorio que son tan significativos, razón por la cual, la escuela no debería desarticularse de las posibilidades de trabajo mancomunado y debería antes, propender en

¹ Postura de uno de los sujetos de estudio, presentada en entrevista.

² FUNTEC es la sigla de la Fundación Tecnológica Rural Coredi, institución de Educación Superior que presta el servicio educativo en su gran mayoría a estudiantes provenientes del campo, en programas técnicos y tecnológicos.

construir una base de conocimiento que tenga relación con las necesidades de la colectividad y pueda ser un eje articulador de la institucionalidad. En palabras de Parra Sandoval (1996)

(...) en el medio campesino la labor de transmitir conocimiento es particularmente compleja y difícil [...] la escasa o ninguna familiaridad del niño con algunos de los temas tratados en la escuela, el empleo de un lenguaje desconocido, la exigencia de procesos de razonamiento contrario o, por lo menos distintos, a aquellos a los cuales el niño está acostumbrado son, entre otros, algunos de los problemas con los que tropieza el docente en su condición de comunicador del saber social (Parra, 1996, p.14).

Con base en lo anterior, podría afirmarse que el docente está llamado a contextualizar sus contenidos al medio rural; no se trata de ubicar a la población rural en una situación de desventaja, pero sí de entender que las condiciones del entorno; identificar como el trabajo colectivo de las comunidades en las veredas ha sido significativo para generar procesos conscientes y acordes a las características del contexto, mediante un trabajo cooperativo y crítico; de otro lado, entender cómo la comunidad ha marcado la pauta frente a los procesos formales de educación en la escuela con sus aportes y saberes.

Lo anterior, teniendo en cuenta que la educación vista desde este modelo, despliega entre otros aspectos de la vida campesina, el trabajo aplicado en el campo, que es tal vez, la dimensión más importante de la ruralidad:

(...) el Modelo Flexible SETA surge como una respuesta educativa y de desarrollo a las condiciones sociales, culturales, económicas y geográficas de la población rural en el marco de la nueva concepción de la ruralidad en América Latina. Se define como una estrategia tutorial mediante la cual los estudiantes de la población rural dispersa, después

de culminar la educación básica primaria, pueden continuar sus estudios de educación básica secundaria y media en su propio contexto y así promover el bienestar y el desarrollo de su familia y comunidad. (COREDI, 2015, p. 16).

Pero cómo entender una cultura de paz y la enseñanza de la misma (erróneamente para muchos es una cátedra de paz)³, que no debería enseñarse, más bien analizarse y reflexionarse a partir de las vivencias y experiencias comunitarias.

Se requiere de un reconocimiento de otras experiencias, de una participación de los actores involucrados con la educación en los territorios que han sido afectados por el conflicto, desde sus visiones y apuestas de futuro. Hay territorios que han estado históricamente abandonados por la institucionalidad, que no han logrado entenderse y verse reconocidos en los nuevos modos de abarcar su realidad.

Es importante resaltar la educación formal genera empoderamiento y sostiene la condición de arraigo en las comunidades. No obstante, hay que considerar la falta de apoyo que en ocasiones han tenido este tipo de estrategias educativas y en ese sentido, no se ha reconocido como otra forma de entender la realidad y sus aportes a la construcción de paz.

Es de resaltar que la población de El Carmen de Viboral, antes de la época del conflicto, se concentraba principalmente en la zona rural; las veredas eran habitadas por familias que se dedicaban a las labores agrícolas y ganaderas principalmente. La presencia de la institucionalidad y del Estado, se reconocía a través de los docentes de las escuelas, los inspectores de Policía y las promotoras de salud o enfermeras, los cuales fueron a veces

³ Mediante la Ley N° 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015 se establece la obligatoriedad de la asignatura de la Cátedra de la Paz en todos los establecimientos educativos, niveles y grados, su carácter obligatorio y señala que el desarrollo de dicha asignatura se ceñirá a un pensum académico flexible.

amenazados y obligados a abandonar sus trabajos; el Ejército Nacional no ingresaba a la zona y quienes controlaban el territorio eran estos grupos. La guerrilla era quien autorizaba el ingreso y salida de la gente a la zona y a quienes salían constantemente los acusaban de ser informantes.

Entre 1994 y 2002, cuando más recrudecido estuvo el conflicto a raíz de la presencia en la zona de los paramilitares, que buscaban erradicar los campamentos guerrilleros y apoderarse de la zona de tránsito, se presentaban constantes enfrentamientos armados; ocurrieron asesinatos de campesinos que eran acusados de auxiliares de uno u otro grupo; se presentó reclutamiento de menores; extorsión; violaciones a mujeres; desaparición de pobladores; accidentes por minas antipersona -MAP-; utilización de la población civil en las tácticas del conflicto armado (resguardo de secuestrados); hurto de ganado; depósito de personas en fosas comunes.

Con el infortunio de la guerra, la dificultad del Estado de hacer presencia en las zonas alejadas se hizo más fuerte. Para la época se registraron 11.315 víctimas de hechos ocurridos en el territorio caracterizados de la siguiente manera:

- Homicidios: 2.497
- Pérdida de bienes inmuebles: 87
- Desaparición forzada: 234
- Secuestros: 67
- Tortura: 4
- Delitos contra la integralidad sexual: 13
- Vinculación a los grupos armados de niños/as y adolescentes: 40
- Minas antipersonal- Munición sin explotar: 18
- Desplazamientos: 8.215⁴.

⁴ Datos conseguidos en los registros de la Base de Datos de la Unidad de Atención a Víctimas en EL Carmen de Viboral, en marzo del año 2019.

Antecedentes

El tema de la educación flexible ha sido objeto de estudio en el contexto internacional y nacional; se ha rastreado producción documental institucional, investigaciones y artículos entorno a los modelos flexibles en educación, además existen investigaciones registradas en donde se han abordado asuntos como la relación metodología-contexto, especialmente en escuelas multigrado y unitarias. De igual manera, existen investigaciones centradas en los vínculos que tiene la escuela y la familia en los procesos de aprendizaje, la necesidad inminente de participación de la comunidad en la escuela, la integración de los saberes locales y universales, la pedagogía rural, la injerencia de las políticas educativas, la didáctica de las disciplinas, las dificultades en la enseñanza por la cultura y el ambiente entre otros.

En el ámbito internacional, Arteaga (2005) en su tesis doctoral denominada *Modelo Pedagógico para Desarrollar la Educación para la Paz Centrada en Los Valores Morales en La Escuela Media Superior Cubana*, presenta un modelo de Educación para la Paz, fundamentado en la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para enfrentar con soluciones pacíficas los conflictos de la vida cotidiana a nivel macro y micro social centrado en la formación de valores morales por su alto papel regulador. El objetivo de este estudio es Proponer un modelo de Educación para la Paz centrado en los valores morales, integrado al proceso educativo escolar, para la formación de una Cultura de Paz en estudiantes de nivel medio superior. “Se orienta hacia la convivencia ciudadana, la autoestima, los proyectos de vida y la regulación ética de la conducta a partir del humanismo como principio estructurador” (Arteaga, 2005, p. 7). De acuerdo a lo planteado por la autora, este estudio:

El problema de la Educación para la Paz constituye una tarea de primer orden tanto para los sistemas sociales como de los sistemas educativos producto del auge de la violencia tanto estructural como directa a nivel macro y microsocioal en el mundo contemporáneo (Arteaga, 2005, p.124).

Las acciones desarrolladas en este estudio, reafirman que la Educación para la paz, pueden integrarse a los procesos educativos a partir de la preparación de docentes y directivos que orientes este tipo de apuestas hacia la comunidad.

En España, Paris (2005) en su tesis doctoral denominada *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz*, se propone demostrar la posibilidad de concebir el conflicto de manera positiva o negativa en función de cómo sea regulado.

Paris (2005) pretende mostrar cómo es posible hacer frente a las situaciones conflictivas a través de la transformación debido a que en este proceso todos los afectados pueden resultar beneficiados. Se expone la cooperación como la mejor respuesta al conflicto y se necesita del reconocimiento del empoderamiento como herramientas. De acuerdo a lo planteado por la autora, “las situaciones conflictivas se pueden convertir en situaciones de aprendizaje que necesitan de la responsabilidad y la voluntad de las partes afectadas” (p.7). Como finalidad, la autora expresa qué es la reconciliación para reconstruir las relaciones humanas; así las situaciones conflictivas se pueden convertir en situaciones de cambio que buscan generar alternativas para las partes, y en las que el aprendizaje generado en el proceso es más importante que las soluciones alcanzadas.

En el panorama Nacional, Ortega y Vega (2014), presentan en su tesis de maestría un estudio denominado *Las Prácticas Pedagógicas en Contextos Escolares de Desplazamiento*

Forzado, desarrollada en Montelíbano Córdoba; el objetivo era describir, desde la perspectiva etnográfica, las prácticas pedagógicas que se configuran en un contexto escolar en condiciones de desplazamiento forzado. La investigación aborda el problema desde tres categorías de análisis: la práctica pedagógica, los modos de ser maestro y desde la concepción de hombre y sociedad que se teje en el contexto de estudio (Ortega y Vega, 2014, p. 122).

Dentro de las conclusiones de este estudio, se destaca que “La práctica pedagógica en la I.E Belén, que enfrenta la problemática del desplazamiento forzado, permite la emergencia de tensiones que se activan por la búsqueda de reivindicar condiciones para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa afectada” (Ortega y Vega, 2014); lo anterior fundamentado en la necesidad de la formación del docente para atender a los desafíos y necesidades del contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica.

También en el contexto nacional, Torres (2014) en su tesis doctoral *Prácticas Pedagógicas de Maestros en Formación en la Atención Educativa Diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado*, desarrollada en el departamento de Nariño (Pasto); busca aproximarse a la comprensión e interpretación de las dinámicas desarrolladas por los maestros en formación y sus interrelaciones con instituciones educativas oficiales, particularmente sobre la atención educativa diferencial que se ofrece a los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento por el conflicto armado en la ciudad de Pasto.

Dentro de las conclusiones, fue posible verificar la necesidad de que la formación inicial de maestros tanto en el fundamento teórico como en sus prácticas pedagógicas y la cualificación docente esté centrada en conocimientos específicos sobre la cultura que interactúan en las escuelas, para atender situaciones de vulnerabilidad (desplazamiento) y a la diversidad cultural

que se presentan en ellas. De otra parte, el estudio permitió advertir la complejidad y los retos en los procesos de formación de maestros, que desde la perspectiva de pedagogía social lograría atender a las exigencias de la sociedad actual, lo cual tiene implicaciones de orden curricular y administrativo en los programas de pregrado (Torres, 2014, p. 7).

Hernández, Luna y Cadena (2017), en su artículo de revisión resultado de investigación: *Cultura de Paz: Una construcción desde la Educación* (Tunja, Boyacá), realizan un “(...) rastreo teórico sobre la relación existente entre la construcción de una cultura de paz y la transformación de la educación en un mundo inseguro e incierto” (p. 149), nos presentan la posibilidad de entender la educación con un sentido transformador. El objetivo de este estudio fue indagar tendencias conceptuales sobre paz, cultura de paz, construcción de cultura de paz, frente a la responsabilidad de la educación en la construcción de una cultura de paz. En este proceso se analizaron más de 57 documentos con el ánimo de responder al asunto de consulta y recopilar toda la información necesaria.

A manera de conclusión, Hernández, Luna y Cadena (2017) exponen que términos como paz y educación, son términos complejos de abordar desde una sola dimensión. Exponen los autores, que la educación para una cultura de paz implica una educación para la vida basada en valores y el respeto de los derechos humanos, es un medio para la formación en valores. “El horizonte de una educación para construir cultura de paz está en la reconciliación, pero también en el arrepentimiento (...)” (p.168) de ahí que se conciba como un proceso de permanente desarrollo de la personalidad que posibilita el aprender a vivir en comunidad.

En esta misma línea, los autores expresan que “En una cultura de paz, debe existir la capacidad para considerar todos los puntos de vista, conceptos y teorías que explican los hechos,

la resolución de problemas, las implicaciones y consecuencias sobre un tema determinado” (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 169), por ello se hace necesario incrementar el logro de actividades intelectuales, aptitudes, disposiciones y valores que llevan a obtener un conocimiento significativo.

En el panorama regional Puerta, Bedoya y Suárez (2016) desarrollan una investigación denominada *La Educación Rural como Eje Dinamizador del Desarrollo en el Pos Acuerdo, en Comunidades Campesinas del Oriente antioqueño*, la cual se realiza en el contexto educativo de COREDI. De acuerdo a lo expresado por los autores

La educación rural que ofrece COREDI en el Oriente antioqueño, es una alternativa en el proceso del postconflicto debido a las características del Modelo Flexible SETA y de las áreas en las cuales la institución hace presencia; COREDI es considerado un aliado a raíz de su trayectoria, empoderamiento, proyección, arraigo, reconocimiento y credibilidad, atributos que la han posicionado con el paso de los años de manera favorable en las diferentes comunidades rurales. (Puerta, Bedoya y Suárez, 2016, p. 8)

Esta investigación se desarrolla en comunidades afectadas por el conflicto armado de tres municipios del Oriente antioqueño: Cañón del Nare, municipio de San Rafael (que comprende las veredas de El Topacio, Puente Tierra, El Ingenio, Camelias y San Julián); del municipio de Concepción, las veredas La Piedad y Santa Ana; del municipio El Peñol, las veredas El Chilco, Chiquinquirá y La Meseta; territorios en los cuales se visiona que a partir de los diálogos de paz en la Habana Cuba, COREDI tenga la oportunidad de involucrarse a procesos educativos en espacios rurales.

Como objetivo de este estudio, se pretendía “Plantear el papel que debe realizar la educación a partir del postconflicto, con relación a los procesos de desarrollo con enfoque territorial, que permita dinamizar procesos de pervivencia en los territorios de comunidades campesinas del Oriente antioqueño y en coherencia con el proceso de paz en la fase del posconflicto colombiano” (p.17). Como conclusiones de la investigación se destaca que la educación tiene un papel protagónico en el pos acuerdo, papel que no ha sido reconocido de manera natural por los actores rurales.

De otro lado, los efectos de la violencia aún se hacen evidentes en los relatos de los pobladores rurales; se hace necesario articular acciones en pro de la adquisición de aprendizajes y vivencia de valores sociales que permitan en estos actores superar la mirada de dolor y disponerse hacia los posibles acuerdos a los cuales se llegue entre el gobierno y los grupos al margen de la ley que decidan vincularse a los llamados procesos de paz. (Puerta, Bedoya y Suárez, 2016, p. 39)

Otra experiencia que conviene mencionar es la de Obserpaz⁵ u Observatorio para la Paz, quien en convenio con el Ministerio de Educación Nacional adopta el modelo de *Bachillerato Pacicultor* como respuesta a las exigencias de la Corte Constitucional en el auto 092/2008 de atención a víctimas de desplazamiento en zonas del país especialmente afectadas.

Ello significa que los/as beneficiarios/as reconstruyen sus proyectos de vida mientras acceden al título de bachilleres, centrando su atención en propiciar habilidades para la vida y la convivencia, para generar la transformación cultural en comunidad, superando violencias y previendo comportamientos de riesgo como la vinculación a la guerra, a la delincuencia y a otras formas de acción violenta. (Obserpaz, sf)

⁵ Información recuperada de <https://www.obserpaz.org/bachillerato-pacicultor>

El *Bachillerato Pacicultor* es orientado a jóvenes y mujeres que difícilmente encuentran modalidades educativas ajustadas a su condición de vulnerabilidad. Esta modalidad ha sido una respuesta educativa a nivel nacional, se han capacitado a más de 500 docentes-tutores en el modelo; se han graduado aproximadamente a 4000 personas, quienes fueron certificadas por Instituciones Educativas que integraron el Bachillerato en su PEI.

La flexibilidad del plan de estudios, la paz como pedagogía, el trabajo desde los intereses, los saberes como método, el diálogo entre saberes diversos, la articulación de la innovación dentro de la normatividad educativa existente, la docencia como fuente de aprendizaje, y, la generación de ambientes de aprendizaje en la comunidad y la familia, lo hacen un modelo único y distintivo que aporta a la vida y a la convivencia. (Obserpaz, sf)

De esta manera este proyecto cumple con su objetivo de rehabilitar a corto plazo víctimas de situaciones de alta violencia y vulnerabilidad.

1. Planteamiento del problema

Esta investigación se enmarca en los presupuestos teóricos de la pedagogía social y sus vínculos con los estudios rurales que tienen que ver con los entornos de las escuelas, la proyección que tienen los procesos educativos desarrollados en las comunidades, la ruralidad que la configura y las prácticas de los docentes que se desenvuelven en el Modelo Flexible SETA; de igual manera, se tiene en cuenta la manera de entender las formas de construir la paz, dentro de las actividades educativas que se promueven en el aula y con las comunidades. Se buscó establecer una interpretación sobre el territorio rural como construcción social desde el ámbito educativo, al considerar las formas de entender la identidad y la condición de arraigo que tienen las comunidades que habitan cada entorno, desde la perspectiva del docente tutor.

En términos de lo que sería un análisis desde la sociología de la educación en lo que tiene que ver con los sistemas educativos, existen dos posibilidades: macrosociológicos (el sistema y su relación con la sociedad) y microsociológicos (las interacciones que tienen lugar en el aula y la escuela) (Brígido. 2006, p. 123). Teniendo en cuenta lo anterior, nos interesa la segunda vertiente, ya que sería importante visibilizar las narrativas que emergen de las relaciones entre los actores. La parte del sistema educativo al respecto de los modelos flexibles en nuestro contexto, es la Secretaría de Educación Departamental -SEDUCA-, la cual sería entendida como un subsistema⁶ (Brígido. 2006, p. 125).

Ahora bien, el sistema educativo colombiano posee una fuerte brecha entre las condiciones que tiene en los centros urbanos y la ruralidad. Por ejemplo, el analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años, es del 12,5 %, una cifra alta comparada con el promedio nacional de 3,3 %, mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48% (Delgado. 2014, p 67).

Es así que, debido a los procesos de fragmentación en el sistema, no siempre es posible la relación escuela-comunidad, promovido desde el ámbito educativo, por lo que la acción educativa queda sin espacio de reflexión, la educación tradicional ha separado a la escuela del contexto, de la cotidianidad, de la dinámica misma de la vida en el campo, se ha enfrascado en los contenidos y en los resultados objetivos que responden a una homogenización de seres humanos bajo un sistema de reproducción de sujetos que en muchas ocasiones carecen de reconocimiento de sus procesos de identidad cultural (Medina. 2015, p. 24).

⁶ Se entiende como subsistema por su multiplicidad de funciones, por la variedad y cantidad de instituciones, organismos, relaciones y actores que lo conforman, por ejemplo, en el funcionamiento de las instituciones educativas y las disposiciones que desde los distintos niveles gubernamentales se tienen sobre ellas.

Dicho lo anterior, es importante señalar cómo la normatividad se refiere a las poblaciones que son marginales históricamente frente a la atención del servicio educativo: “dicha organización debe priorizar a las poblaciones descritas en el título III de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), donde se describen como:

.... **3. Educación campesina y rural:** Se establecen los fundamentos de la educación campesina, con especial énfasis en la actividad agrícola, pecuaria, pesquera, forestal y agroindustrial;... **5. Educación para adultos:** La cual es definida como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles... En respuesta a esta última se expide el Decreto 3011 de 1997, en el cual se formaliza la oferta... integra los procesos de la educación básica con los proyectos productivos y la formación para el trabajo... en el marco de la flexibilidad y la pertinencia”. (MEN, 2010. p. 10).

La educación rural ha motivado la creación de estrategias como la de Escuela Nueva que es referente nivel mundial y el Modelo Flexible SETA, que han logrado articular al sistema educativo las condiciones de productividad de sus estudiantes en el campo y que incluso, ha permitido entender la educación como un factor de desarrollo económico y de permanencia favorable en los territorios.

Sin embargo, en la realidad, los procesos educativos son aplazados en el tiempo y son complejas las formas de visibilizar las lecturas que las comunidades tienen de su territorio a partir de que la educación se pueda convertir en su principal instrumento para el cambio. Esto es, que el conocimiento se produzca desde sus vivencias y su experiencia, ya que son las construcciones discursivas de los agentes externos, las que imponen la mayoría de las veces su

percepción de lo que es relevante en los contextos, situación que genera, entre quienes están involucrados realmente con la cotidianidad en esos espacios, un desinterés en la participación para construir procesos de transformación de sus condiciones de vida.

El Sistema Educativo Colombiano se basa en algo denominado “Plan de Estudios”, contemplado en la Ley General de Educación (Artículo 23), el cual se elabora de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, tal como se expresa en el Artículo 78 de esta Ley, la cual en su *Título III modalidades de atención educativa a poblaciones, en su Capítulo 4 educación campesina y rural*, explica cómo se considera el servicio social educativo para la población de estos contextos territoriales, en sintonía con los Artículos 64 y 65 de la Constitución Política de Colombia, que consideran la educación y la investigación en las zonas rurales para mejorar la calidad de vida de los campesinos⁷.

Es importante señalar, que los modelos flexibles de educación en Colombia⁸, se desarrollan desde hace más de 40 años. Básicamente propenden por intervenir las inequidades en cobertura, calidad y eficiencia que hay en educación, así como cerrar marcados contrastes que existen entre lo urbano y lo rural. Adriana Marcela Ortiz, coordinadora de Programas Generales de Permanencia del MEN (2012), manifiesta que: “los programas flexibles han logrado atender a poblaciones en condición de vulnerabilidad y víctimas del conflicto” y afirma que son “estrategias flexibles porque se adaptan a las necesidades de la población en cuanto a horarios y espacios de aprendizaje” (MEN, 2013). Se trata de que la escuela se encargue de situaciones que

⁷ República de Colombia. Congreso de la República En: Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Consultado en enero de 2019, disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html.

⁸ Estos modelos se enmarcan en la siguiente normatividad: Decreto 1490 de 1990, Escuela Nueva; la Constitución Política de Colombia 1991; Ley General de Educación 1994, Decreto Reglamentario 1860 de 1994 y la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales.

en la teoría deberían aparecer, sino de apoyarse en metodologías más contextuales y flexibles, centradas en la capacidad de aprender las competencias necesarias, en y para el propio contexto social (Peña, 2006, p. 28).

En todo el universo de modelos flexibles (se enfatiza también en el uso de calendarios flexibles y enseñanza multigrado) que existen en el país, los más representativos son: Aceleración del aprendizaje (AA); Postprimaria (PP); Telesecundaria (TS); Servicio Educativo Rural (SER); Programa de Educación Continuada (CAFAM); Escuela Nueva (EN) y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). (MEN, 2010, p. 55-56). Siendo el principal referente en Colombia: Escuela Nueva. Al hablar de este modelo, que corresponden al ciclo de primaria en Colombia (Villar, 1996, p. 360).

A partir de la experiencia del Modelo Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), creado hacia el año 1974, por la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias - FUNDAEC-, es que nace en COREDI, el Sistema de Educación para el Trabajo -SETA- hacia el año 1992, al El Carmen de Viboral llega hacia 1994, con tres grupos en las veredas La Madera, La Aurora y La Esperanza. El número de veredas beneficiadas por el modelo se mantuvo desde el año 1997 hasta el 2001 (49 veredas) y el número de estudiantes fue en aumento, a excepción de los años 1995 en donde pasaron de 355 estudiantes a 302 y en 1998 de 388 a 342 estudiantes respectivamente, debido la situación de conflicto.

Si bien es necesario conocer los fundamentos epistemológicos, metodológicos, y ontológicos del Modelo Flexible SETA, ‘desgranar’ y ubicar los componentes que hacen que en su interior exista una propuesta que le apunte a la construcción de una cultura de paz, es importante para este ejercicio investigativo; además desentramar la experiencia del maestro-tutor

en la implementación del modelo en épocas de guerra en los territorios que la padecieron, permiten identificar una generalización naturalista, basados en el actor y su experiencia (Stake, 1999, p. 43).

Ahora bien, el reconocimiento del Modelo Flexible SETA en los territorios donde hace presencia, se debe en gran medida a tres asuntos claves: cooperación, fraternidad y el papel que han jugado los tutores dentro del contexto⁹. Un aspecto a destacar, es el rol que cumple el tutor al interior de la comunidad debido a que es él quien incluso tiende a aportar desde su experiencia en la resolución de posibles conflictos que pudieran surgir entre sus miembros actuando como mediador o como ‘mini alcalde’¹⁰ al atender otras necesidades como: el arreglo de vía, la organización de convites, bazares y festivales para recolectar recursos; la gestión de programas y proyectos en el ámbito municipal y hasta departamental, ayudar al desarrollo de la infraestructura educativa, promover actividades culturales y deportivas, entre otras.

Este tipo de acciones, ha hecho de la función tutor, una de las más importantes razones para el desarrollo del modelo educativo, ya que responde a ‘las demandas del entorno’, así las condiciones objetivas no sean las más propicias para que satisfaga las múltiples expectativas que se han puesto en él (Brígido, 2006, p. 143).

Sobre el Modelo Flexible SETA se ha investigado poco y la información encontrada es parte de la propia producción institucional. Sólo una investigación, centrada en el uso de las TICS en este modelo (Corrales y Zapata, 2013, p. 19), pero no avanzó en la experiencia de COREDI durante más de 20 años en contextos rurales apartados de Antioquia, y tampoco

⁹ Estas son las conclusiones a las cuales llegan directivos de la organización y que son socializadas en diversos espacios de interacción con docentes y coordinadores en los diferentes municipios.

¹⁰ Término utilizado por la señora Olga Vargas Vargas, actual rectora de la IE Fray Julio Tobón Betancur y primera secretaria de educación del Municipio de El Carmen de Viboral, entre los años 1996-1998.

investigaciones en torno al papel del tutor en la construcción de una cultura de paz y a la relación entre su acción pedagógica y la educación en cultura de paz, tanto adentro como afuera de las aulas. Muchos educadores de modelos flexibles, es probable que se hayan centrado más en la ejecución de acciones y no en la reflexión sobre si su labor estaba aportando a la construcción en una *cultura de paz*, su acción pedagógica orientada a la cultura de paz.

En resumen, este proyecto de investigación buscó visibilizar la acción pedagógica de los tutores desde el Modelo Flexible SETA, orientados hacia una cultura de paz, cuya apuesta se dirige hacia el desarrollo rural con un interés fundamental en la promoción de actividades productivas asociadas al uso de la tierra, el desarrollo sustentable y la conservación ambiental.

1.1 Pregunta de investigación:

Teniendo en cuenta lo anterior, surge como pregunta de investigación ¿Cómo el Modelo Flexible SETA y su implementación a través de la acción pedagógica, puede hacer visible la educación para la paz desde la experiencia del tutor y de qué manera se ha favorecido la permanencia de las comunidades rurales en el territorio?

2. Justificación

La educación es un proceso que pretende facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos por los actores que intervienen y se adhieren voluntariamente a las acciones desarrolladas. La adquisición del conocimiento, traspasa fronteras tanto geográficas como

contextuales, siendo las primeras las que generan ciertas características especiales dependiendo del escenario en el cual se desarrollan. La formación en la zona urbana poseen cierta facilidad para acceder a herramientas y recursos, en cambio en la zona rural, la escasez o imposibilidad de acceder a instrumentos, además de la falta de políticas estatales claras, requiere de modelos educativos contextualizados que permitan que los niños, jóvenes y adultos que se vinculan a procesos educativos alcancen con éxito ciertas competencias.

En el caso de la subregión del Oriente antioqueño, en donde han ocurrido profundos procesos de transformación social en los últimos 30 años, a partir de la configuración del territorio, generando la consolidación de las fuerzas sociales, muchos de los procesos educativos, sobre todo en zonas afectadas fuertemente por el conflicto, han tenido que adecuarse a las condiciones adversas y tratar de fortalecer el ámbito educativo para mostrar otras posibilidades en medio de la guerra, lo que se podría denominar como una *cultura de paz promovida desde la educación*, ya que muchos de los habitantes de estos territorios creyeron que en la enseñanza, había una posibilidad de mejora en sus condiciones de vida, a pesar de las dificultades para atender la demanda educativa en sectores más alejados.

Es así que en la región ha configurado una construcción de sentidos y significados de apropiación y reconocimiento de sus condiciones, en donde la Corporación Educativa COREDI, desde hace más de 25 años se compromete con programas y acciones enfocadas hacia el sector rural; una de ellas es la creación del Modelo SETA, el cual

(...) es un modelo flexible cuyo objetivo es la atención de los y las jóvenes de la educación básica secundaria y media que hacen parte de la población rural dispersa, es decir, para quienes una vez terminada la básica primaria no cuentan con la posibilidad de acceder a la formación que ofrece el sector oficial; es un modelo que se adecúa a las

condiciones sociales, culturales, económicas y geográficas de las diferentes comunidades del departamento de Antioquia donde la institución hace presencia. (Duque, Motato y Bedoya, 2016)

La aplicación de un modelo pedagógico flexible en las zonas rurales, corresponde con la necesidad que muchos maestros hayan hecho frente a diversas situaciones del conflicto armado y del contexto

(...) como ámbito de reflexión y práctica educacional, que se desarrolla en los territorios y que abarca la educación formal escolar y la sistemática no escolarizada, emerge como una teoría y categoría que puede contribuir a una conceptualización renovada del currículo y la pedagogía para profesores, educadores sociales y educadores comunitarios. (Salazar, 2015)

La pedagogía social permite una actividad reflexiva acerca de los estudios rurales, por ejemplo, la manera de entender formas de construir la paz, dentro de las actividades educativas que se promueven, al considerar las formas de entender la identidad y la condición de arraigo que tienen las comunidades que habitan cada entorno, según lo estipulado en la Ley 115 de 1994 (MEN, 1994), en su título III, Capítulo 4, que señala las “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, ya que tal como está estipulado en la norma en el sentido de promover un servicio de educación campesina y rural a partir de la formación aplicada al contexto y que contribuya a mejorar “las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos” (Artículo 64), y en ese sentido, es importante entrever como el Modelo Flexible SETA ha promovido la permanencia de las comunidades en sus lugares de origen, a través del desarrollo de actividades educativas asociadas a la producción en el campo y así entender el papel de la educación dentro de la promoción de una cultura de paz.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General:

Interpretar desde la experiencia del tutor el despliegue de un modelo de educación flexible en comunidades afectadas por el conflicto armado en el Municipio de El Carmen de Viboral y como este contribuyó a construir una cultura de paz.

3.2 Objetivos Específicos

- Documentar la metodología de educación flexible implementada por COREDI desde sus componentes: epistemológicos, ontológicos y metodológicos.
- Describir como la acción pedagógica del tutor favorece la permanencia de las comunidades en el territorio.
- Reconocer las perspectivas que tienen algunos actores sociales, acerca de la incidencia de este modelo en las comunidades rurales para implementar una cultura de paz.

4. Diseño metodológico

Para los intereses de esta investigación, se retomó lo planteado por Strauss y Corbin (2002), quienes expresan que “al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico”. Este tipo de investigación permite intentar comprender el significado o naturaleza de la experiencia de personas con problemas... y el acto de ‘destaparse’ se presta a trabajo de campo para encontrar lo que la gente hace y piensa” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12), es decir que se abre la posibilidad que surjan expectativas e intereses desde las voces de los actores directamente involucrados.

El proceso desarrollado, apunta criterios metodológicos y conceptuales enmarcados en la investigación cualitativa la cual “(...) a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad (...)” (Galeano, 2004, p. 18) es así que se asume que la Investigación Cualitativa:

(...) es multimetodológica en su eje e implica una aproximación interpretativa y naturalista sobre un tema, Esto significa que la investigación cualitativa estudia las cosas en su medio natural, intentando dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos del significado que la gente le da (Denzin y Lincoln, 1994, p.2).

Se propone una investigación cualitativa, pues interesa visibilizar la experiencia de un grupo de actores que hacen parte de un modelo educativo que tiene una identidad y una relación particular como sujetos dentro de sus contextos de permanencia, entendiendo lo significativo de

sus acciones sociales y culturales, es así que “La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad y ella es la garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (Oconor, Zaldívar y Hernández, 2011).

Se escoge la metodología de estudio de casos propuesto por Stake (1999), en su modalidad instrumental. Los estudios de caso, de carácter instrumental ofrecen la posibilidad de una comprensión más general de los fenómenos sociales, a partir del análisis de un objeto de estudio que podría ser el caso de una sola persona, pero que, a través de su experiencia, podríamos comprender cómo opera ese caso (p. 17). En este caso específico, interesa conocer la experiencia pedagógica de los tutores del Modelo Flexible SETA y su aporte en la construcción de una cultura de paz.

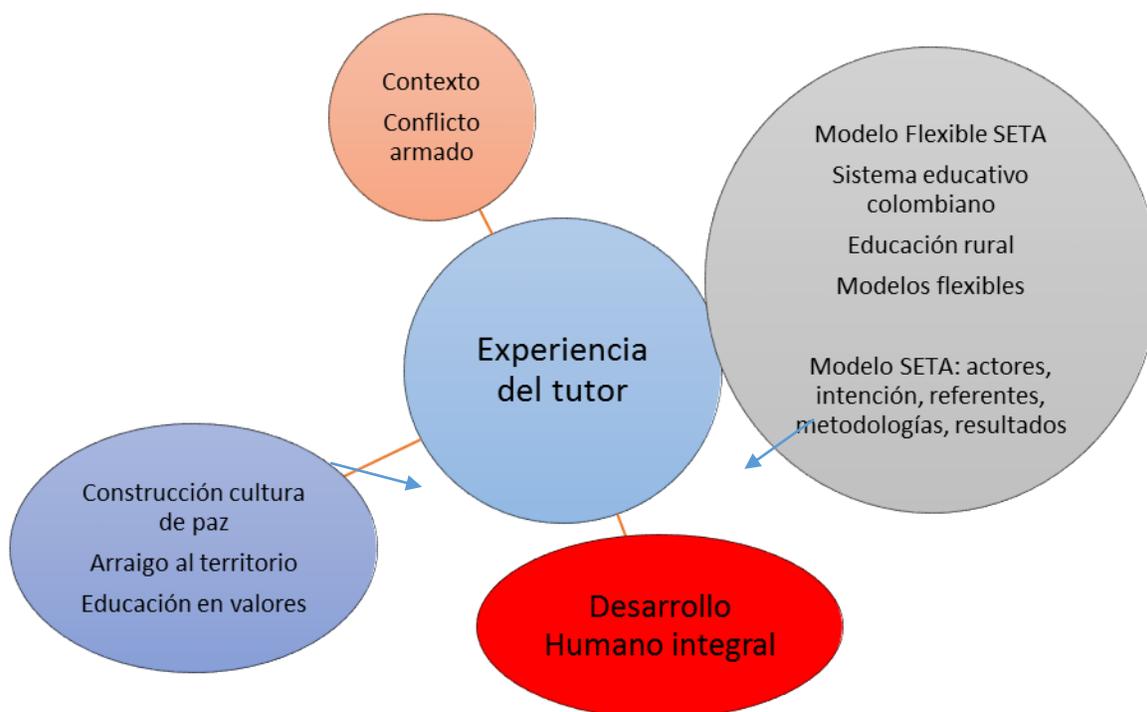
Para dar cuenta de esa experiencia, se entiende que “de los estudios cualitativos de casos se esperan ‘descripciones abiertas’, ‘comprensión mediante la experiencia’ y ‘realidades múltiples’” (p. 46), y para el asunto que motiva esta investigación, se utilizará el estudio instrumental de caso de la acción pedagógica dentro de esta modalidad educativa; en el mismo se presta atención a los contextos donde se desarrolla el caso, pues éste es proporcional a lo intrínseco que sea el estudio. El nivel de atención que se presta a los contextos se basa, en parte, en la distinción entre objetivos intrínsecos e instrumentales y es por eso que, en esta investigación, se optó por el caso instrumental (p. 60). Para este caso puntual, se pretende identificar cómo las prácticas educativas desarrolladas por la Institución COREDI, en el municipio del Carmen de Viboral, contribuyen a la construcción de paz.

En un principio se trabajó la modalidad investigativa etnográfica, aunque se presentaron unos cambios durante la ejecución del proyecto, tanto por el acceso a alguna información, la

disponibilidad de algunos informantes que se consideraron inicialmente, como por un trabajo de campo en torno a la experiencia directa con los actores que no se pudo llevar a cabo por asuntos de las dinámicas internas del desarrollo del programa educativo.

En nuestro caso la *unidad de análisis* sería la comunidad educativa del Modelo Flexible SETA, en especial los tutores, quienes desarrollan en sus acciones algunos elementos que son fundamentales a la hora de entender el objeto de estudio: abordar el rol del tutor en la construcción de *una cultura de paz* desde los modelos flexibles, en escuelas ubicadas en territorios que padecieron el conflicto armado.

Gráficos 1. Categorías definidas para el proceso de investigación



Fuente: Construcción Propia

Es importante entender la práctica reflexiva de este tipo de estudios, en tanto se les permite a quienes participan en la investigación, según sus creencias y sentimientos, dentro de sus escenarios naturales, sus propias experiencias. En ese sentido, se busca captar el punto de vista de los actores involucrados en la investigación, se busca visibilizar el sentido que estos imponen a sus propias interpretaciones, “retratar el modo de vida de una unidad social” (Galeano, 2004, p. 57).

Se recogió información relacionada con el asunto de investigación, para ello se acudió a técnicas como: la revisión documental, que además de ser una estrategia es también una técnica de investigación. Todas las investigaciones deben hacer una revisión de documentación para levantar sus antecedentes o para construir su objeto de estudio. Como estrategia, puede llegar a combinar los resultados obtenidos con entrevistas o procesos de observación (Galeano, 2004, p. 137). Mezclar los resultados de la revisión con las entrevistas y el análisis de información, lo que ayuda a optimizar el proceso de triangulación de la información. De otro lado, han servido de fuente de información los datos consignados en los diarios de campo pedagógicos o documentos que sistematicen los microcentros, que son llevados a cabo para la planeación y seguimiento a actividades de los tutores de la modalidad SETA (COREDI 2018, p.177). La recolección de la información, se llevó a cabo en tres fases:

- **Primera fase:** revisión documental orientada en la metodología de análisis de contenido de actas, planeaciones, evaluaciones, la asistencia a eventos y actividades académicas desarrolladas, cartillas o módulos que produce COREDI, entre otros textos, que registran el trabajo implementado por los tutores, a partir de lo que ellos denominan “experiencias significativas”, para entender la esencia en la aplicación de este modelo. Con esta

revisión se recopiló la información necesaria para hacer una descripción del funcionamiento del modelo y observar que no se hablaba mucho del tutor.

- **Segunda fase:** trabajo de campo, el cual, cruzado con el análisis documental inicial, permitió complementar la información obtenida, por medio de encuestas, entrevistas a tutores, estudiantes y líderes de la comunidad. De este modo profundizar en las reflexiones que hacen los maestros sobre su experiencia, entorno a la educación para la paz en el territorio y su relación con la escuela, desarrollada por los propios actores de la experiencia educativa y entender mejor el desarrollo del modelo y la acción pedagógica del tutor.
- **Tercera fase:** fase hermenéutica, que es el trabajo de lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica. Se buscó describir los componentes epistemológicos, teóricos y metodológicos del modelo en relación a la educación para la paz y de este modo establecer relaciones entre las concepciones que se tienen de la paz y la aplicación concreta en el ámbito educativo.

En ese sentido, tomando como referencia lo planteado por Galeano (2004), se consideró que la herramienta de investigación documental era adecuada para este interés particular, partiendo de que el enfoque de investigación es interpretativo y que no tiene un carácter reactivo (p. 136) frente al objeto de estudio. Es importante recuperar y valorar el sentido común, el punto de vista de quienes han construido este modelo, su modo de entender la cultura de paz desde las acciones educativas, sin dejar de lado la conexión con un contexto macro de las políticas territoriales, educativas, del desarrollo y hasta religiosas.

Algunos de los documentos que se analizaron, no fueron escritos, publicados o desarrollados para tratar de forma tácita el tema de la paz o del conflicto, pero sus resultados, el impacto que generaron, las actividades que fueron propuestas desde allí, contribuyeron a que las comunidades estuvieran insertas en dinámicas de resistencia y empoderamiento de sus territorio, lo que hoy en día puede traducirse en los efectos de una cultura de paz.

Se realizaron y registraron entrevistas teniendo en cuenta la información que emerge en el proceso narrativo de la propuesta. *La entrevista*, es entendida como el “(...) procedimiento que permite de forma sistemática comprender el problema de manera directa a través de la información suministrada por los sujetos estudiados” (Villamil, 2003, p. 5), pero, además, al ser semiestructurada, tiene como objetivo indagar acerca de algunos elementos presentes en las dimensiones de la educación; la ruralidad; el territorio; las acciones institucionales; la comunidad; los saberes ancestrales y la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza del modelo flexible SETA, generando espacios para que el entrevistado exprese con libertad sus puntos de vista frente al tema que los convoca. Respecto a esta técnica, Taylor y Bogdan (1994) expresan:

Es una entrevista abierta que consiste en la interacción de dos personas, cara a cara, tiene como finalidad conocer la opinión que se tiene sobre su vida, experiencia o una situación específica vivida, la cual se pretende estudiar... el entrevistador buscará identificar los estresores, los momentos en que más se presentan, los cambios fisiológicos y conductuales y las estrategias de afrontamiento que implementa el estudiante frente a esta situación. (Taylor y Bogdan, 1994)

Para cada uno de los actores, según su incidencia en el proceso investigativo, se diseñó una pauta de entrevista, la cual orienta el conversatorio (*Anexo 1, Ver pauta de Entrevista*)

El propósito de las entrevistas realizadas fue visibilizar actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes, los cuales fueron escogidos de acuerdo a su nivel de interacción directa con el modelo SETA o con la educación rural. Se realizaron siete entrevistas, a través de las cuales se hicieron unas preguntas que abarcaban las categorías experiencia del tutor, el territorio, la educación rural y la cultura de paz y, que luego emergieron otras categorías como: conflicto armado, comunidad rural, acción pedagógica, arraigo, reconocimiento, formación en valores, interacción, formación de los tutores, prácticas campesinas.

Por otra parte, la investigación documental posee una orientación metodológica que permite establecer un orden específico dentro del diseño de la investigación. Inicialmente, se da una organización previa de la información para en un segundo momento hacer la gestión e implementación de los resultados obtenidos en la operatividad del proyecto o el trabajo de campo. Fue necesario concentrarse en el análisis de contenido del material escogido, no en el discurso y aunque puedan hacerse algún tipo de referencia al respecto, se enfocó la revisión en el primero y de este modo, denotar el impacto que tuvo el modelo flexible SETA entre los años 1995 y 2010 en el Carmen de Viboral. Esta clasificación se basa en los impactos de la educación rural en el contexto carmelitano, en un periodo histórico que fue afectado por los efectos de la violencia armada de diversos grupos, que repercutieron directamente en los modos de vida de las comunidades. Teniendo en cuenta lo anterior, las dimensiones de análisis se agruparon en los siguientes puntos:

- Educación rural.
- La concepción del desarrollo humano integral (Iglesia Católica).
- El territorio.
- El modelo flexible SETA.
- La cultura de paz.

Desde el inicio del proceso, para facilitar el modo como se consolidaron las categorías iniciales y los frentes de trabajo, se trabajó en una matriz de compilación y análisis de información. En ésta se llevaba a cabo un registro de las fuentes y su seguimiento en concreto frente a los resultados esperados. Inclusive, este mismo escrito, es el resultado de la aplicación de un instrumento denominado “Memoria Metodológica”, el cual fue fundamental para dar cuenta del proceso de implementación de la estrategia de investigación documental (Galeano, 2018, p. 141).

Se usó una memoria metodológica que daba cuenta de cambios en los objetivos de la investigación, “la realización de principios éticos que guían el estudio, el sistema de categorías y los referentes conceptuales, la construcción, acceso a fuentes y su utilización, técnicas de recolección, registro y sistematización y análisis de información” (Galeano 2004, p. 142).

Hay que mencionar además, que en esta investigación, se revisó la totalidad del material escogido, no se llevó a cabo un análisis de manera aleatoria, ya que el material seleccionado se corresponde con una búsqueda exhaustiva en diferentes plataformas y se considera suficiente a la vez, que se acudirán a otras fuentes de información, con base en el objeto de estudio, lo que incluso puede llegar a ampliar sus dimensiones, según el criterio que se vaya consolidando con cada nuevo descubrimiento (Galeano, 2018, p. 143). Por eso la importancia de la matriz de

consignación y análisis de la información, ya que permite estar monitoreando el desarrollo de la investigación. Así se permite formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto (p. 149).

Aunque el interés de esta investigación tiene un sentido retrospectivo, con base en lo sucedido hace más de una década, la población de esta investigación está representada en 170 estudiantes matriculados en el municipio del Carmen de Viboral; la muestra de estudiantes está representada en 29 de ellos vinculados a los grupos de las veredas La esperanza y La Florida, zonas en las cuales se vivió el conflicto fuertemente entre los años 1995 y 2010; dentro de los criterios para la selección de la muestra se tuvo en cuenta: conocimiento institucional, trayectoria y relación cercana con personas que vivenciaron el conflicto armado durante la época antes descrita. Además, dentro de la población se encuentran 9 docentes que hacen parte del equipo de trabajo de COREDI en el municipio de El Carmen de Viboral y 5 directivos docentes de la institución de la sede principal de Marinilla.

Para finalizar, se realizó un proceso de triangulación luego de recoger la información de diversas fuentes, “a través del proceso de triangulación se llega a contrastar y a validar la información obtenida mediante diversas fuentes” (Mora, 2005). Se revisó el impacto del Modelo SETA en la época en que más se agudizó el conflicto armado, validando la información recopilada, después de revisar, analizar, contrastar y plasmar los hallazgos que en general mostraban el impacto con la presencia de un modelo educativo que se mantuvo funcionando a pesar de las acciones violentas en el contexto; la presencia del tutor en el territorio, que ayudó a desarrollar una educación rural que de algún modo era promotora de paz. Es así que emergieron, aproximadamente otras 13 categorías y unos 50 observables (términos o conceptos relevantes o reiterativos en el discurso de los actores entrevistados) como lo son: conflicto armado,

comunidad rural, acción pedagógica, arraigo, corresponsabilidad, formación en valores, interacción, formación de los tutores, prácticas campesinas, saberes tradicionales, P3E, reconocimiento, acompañamiento de las familias, recursos, resolución de conflictos, entre otros.

4.1 Consideraciones Éticas

El desarrollo de este ejercicio investigativo no es solo analítico, sino que también propone y despliega una forma de entender la educación rural, como una acción social reveladora, de los procesos de arraigo de las comunidades en los territorios. Se procura entender la función social del tutor docente, no sólo en la perspectiva de las dinámicas propias de encargarse de los cursos, sino como un dinamizador de procesos de transformación social, como promotores de desarrollo social, reconociendo distintos procesos sociales, históricos y estructurales que intervienen en su rol como **integrante** de determinada comunidad y que apuntan a la construcción de una cultura de paz, en términos de lo que plantean algunos actores, desde sus aportes “metodológicos y normativos sobre la moral y los valores para alcanzar la educación integral de la personalidad”. (González, González y Ruíz, 2012, p.1).

Dentro de los criterios éticos se tuvo en cuenta el manejo de la información, la cual se registró de manera fidedigna de la fuente que la proporciona (documento, persona), además la misma no es utilizada para fines distintos a lo descrito en los objetivos de la investigación. A cada uno de los participantes, les fue entregado un consentimiento informado el cual leyeron y firmaron al estar de acuerdo con la participación en el proceso investigativo; la participación fue de carácter voluntario. Se protegió la identidad de las personas que proporcionan la información

siempre y cuando ese sea su deseo, en este caso, simplemente se enuncia su rol; en caso de no presentar ninguna restricción se indicará dentro del texto de quien procede la voz.

Se acogieron las disposiciones de las Normas APA, versión 2017, en términos de la citación textual e intertextual, el uso de fragmentos de otras obras y el estilo de escritura con carácter objetivo. Se valora la propiedad intelectual de los autores que fueron tratados y la información de carácter institucional que fue investigada, acerca de la Corporación COREDI. Se comunicó mediante consentimiento informado a los participantes en las entrevistas, el uso académico de la información obtenida y la confidencialidad de los datos y aunque ellos no tenían ninguna dificultad en que se utilizaran sus datos personales dentro del informe final, se optó por acogerlos a la exigencia del principio de privacidad y se nombran de otra manera.

Se tuvo en cuenta la importancia de difundir los planteamientos de los autores consultados, así como de las personas que participaron en la investigación, como forma de aportar a la discusión acerca de la educación rural en clave de la cultura de paz y los modelos flexibles para la comunidad científica. Teniendo en cuenta que es un enfoque de investigación cualitativa, hace menos perceptible el asunto de lo ético, en tanto se perciben otros supuestos de objetividad, debido a la cercanía o tipos de relaciones que se tejen con los participantes en la investigación. En este caso las consideraciones éticas tienen un nivel adicional de relevancia, en torno a las intenciones y fines del investigador (González, González y Ruíz, 2012, p.1).

No es posible seguir asumiendo la dimensión educativa, desde una visión hegemónica que ejerce una influencia política de supresión dentro de los presupuestos epistemológicos, metodológicos y ontológicos de la función docente. Deben visibilizarse las acciones significativas que, en términos de la sociología comprensiva, son las que hacen pensar en el

carácter indiscutible de la temporalidad y de la auto-interpretación de las propias vivencias (Hernández y Galindo, 2007, p. 232), de ahí la importancia vislumbrar el papel del tutor de COREDI.

Tanto los procesos educativos, como las formas de entender la realidad que vive cada comunidad educativa, tienen un sentido político que permite a la investigación reconocer las interpretaciones, inferencias y conjeturas que permitan otras formas de pensar y decidir acerca de las prácticas educativas que propenden por una construcción social de la realidad, propia a cada contexto. La delimitación de las dimensiones de análisis y observación, se correspondió con un interés fundamental, no nos interesaba describir cómo es que funciona el Modelo Flexible SETA, sino más bien, cuál es el papel que tiene los docentes tutores como dinamizadores de una cultura de paz, lo que hace necesario considerar las disposiciones institucionales de quien imparte ese tipo de educación; el contexto; los actores involucrados; las estrategias y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza y las formas de aplicación de los contenidos, por ejemplo, a través de los P3E.

La validez de la información de esta investigación se da a partir de una triangulación entre los datos referidos en el análisis documental y de aquí se desprende un asunto ético a considerar y es que los entrevistados fueron escogidos en tanto tenían un conocimiento del Modelo flexible SETA y de la educación rural, pero no de un modo adrede en cuanto a lo que el investigador necesitaba validar, sino por las necesidades de esclarecer algunos elementos representativos en la investigación, como lo menciona González: “el número de sujetos que se debe estudiar responde a un criterio cualitativo, definido ante todo por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación”, (González 2002, p. 92).

El manejo de la información es netamente académico y antes de cada entrevista, se les hizo saber mediante consentimiento informado a cada uno de los participantes. Además, se presentó una comunicación por escrito al funcionario encargado de los asuntos administrativos y curriculares en la Corporación COREDI, para informar acerca del interés de la investigación. La devolución del informe se hará por escrito, mediante distintas formas, tanto a las personas involucradas, como a la Corporación COREDI, del mismo modo que se hará entrega formal al Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, denotando la importancia de la utilización con fines académicos de los datos recogidos en la investigación y de la fidelidad en la autonomía de la información, buscando evitar emitir juicios de valor.

5. Marco referencial

Se hace necesario comprender las conexiones de sentido que se generan entre la acción pedagógica de los docentes tutores de COREDI y su poder transformador en la dimensión de una cultura de paz dentro de sus comunidades de trabajo, es de esta manera que

El poder 'revivir' en pleno algo ajeno es importante para la evidencia de la comprensión, pero no es condición absoluta para la interpretación del sentido. A menudo los elementos comprensibles y los no comprensibles de un proceso están unidos y mezclados entre sí. (Mardones y Ursúa, 1982, p.152)

Las teorías y referentes que respaldan la presente investigación, se articulan y configuran en aras de dar comprensión y soporte al asunto de investigación. Lo ya expuesto, unido a la pregunta y los objetivos de investigación, da pie para generar unas categorías que toman significados de diversas fuentes bibliográficas y que se aprecian a continuación:

5.1 Contextualización y Entorno

En este aparte, conviene conocer la manera en que se concibe y se visualiza el entorno en el cual se desarrolla la investigación de la mano de algunos referentes teóricos. Contextualizar es un término que invita a poner en determinado contexto un tema o asunto; en este caso específico se hace necesario comprender las condiciones políticas, territoriales y sociales que permearon el desarrollo y ejecución del modelo Flexible SETA en el municipio del Carmen de Viboral.

Es así que se asume que el contextualizar implica comprender una realidad que va más allá de la presencia de un fenómeno o situación, debido a que los factores de su entorno juegan un papel fundamental en el proceso de configuración de una realidad. Es así que el desarrollo de un hecho depende de las condiciones contextuales y del entorno en el cual se genera.

Otro rasgo, al considerar otras nociones relacionadas con el territorio: paisaje, espacio, ordenamiento del territorio, espacio geográfico, territorialidad, región y desterritorialización. Para Llanos (2010)

El territorio es un concepto teórico y metodológico que explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico; es un referente empírico, pero también representa un concepto propio de la teoría.

De otro lado, Bozzano (2009) citado por Rodríguez (2010) expresa que “Nuestros territorios son a la vez reales, vívidos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar (p.5); esta concepción de territorio implica el considerar las formas de poder que se ejerce sobre la tierra, tal como lo afirma Montañez (2001) (citado por Rodríguez, 2010) quien expresa que el territorio es “(...) un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo (...)” (p. 5-6) de esta manera, el territorio es visto como dotado de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de la sumatoria de las anteriores.

Algo semejante ocurre con los planteamientos de un concepto básico sobre región, definido por Fals Borda (1996) “la región es fundamentalmente un espacio socio-demográfico con elementos físicos y humanos que le dan unidad y lo distinguen de otros. En ese sentido, las regiones son esas totalidades sociales, económicas, políticas y culturales en las que se pueden pensar las grandes tendencias diferenciadoras de la sociedad sobre el territorio y es allí donde las posibles transformaciones desplegadas a partir de experiencias como la de COREDI conviene visibilizar.

Por otra parte, es interesante considerar la categoría de *desterritorialización*, la cual se refiere a procesos de *pérdida del territorio* derivados de la dinámica territorial y de los *conflictos de poder entre los distintos agentes territoriales* (Montañez y Delgado, 1998, p.129). Es frente a este tipo de situaciones que las acciones de COREDI han hecho frente a los efectos del conflicto armado, a través de mostrar que existen otras posibilidades de mantenerse en el territorio, desarrollando actividades que les permiten beneficiarse de los mismos.

También los planteamientos que se hacen desde los efectos que ha tenido el pensamiento hegemónico del desarrollo del conocimiento en América Latina, tocan en algunos puntos, cómo es la relación de este asunto con la concepción del territorio. De Sousa (2010); Lander, E (2003); Walsh (2012), Tapia (2008), entre otros, señalan los efectos del pensamiento hegemónico eurocéntrico, que, desde su nacimiento hasta hoy, ha dejado un camino de invisibilizados, excluidos y subalternizados, a través de mecanismos como: La colonización; La modernidad; La globalización; El concepto de desarrollo. Por lo tanto, el territorio más allá de constituirse como espacio físico, geográfico se dinamiza a partir de las representaciones sociales que allí se generan.

Con relación al Oriente antioqueño, el análisis y reflexión que permite comprender la estructuración del territorio a partir de la década de 1960, se relaciona con ese esquema de redes conexas del influjo del capital económico sobre el espacio, en donde se empiezan a tomar forma políticas estatales de apropiación estratégica del territorio para propiciar la sintonía del país con las nuevas demandas de orden social mundial, sobre todo por la producción de bienes de consumo como los proyectos hidroeléctricos; es desde allí, en esa coyuntura social, que se va gestando una idea de formación dirigida a personas adultas y campesinos, que posteriormente dará cabida a lo que se conocerá como COREDI.

Es decir, el conflicto incidente en el desarrollo institucional y en la formación de ciudadanía, proporciona alternativas de movilización social; en la dimensión económica, se observó el estancamiento de la economía regional durante los periodos de conflicto de municipios como San Rafael, San Carlos, San Luis. Esta situación se contrarrestó con la aparición de programas de educación flexible, que se enfocaban, entre otros aspectos, en fortalecer los procesos de producción agrícola, lo que les permitía mantenerse en sus tierras y tratar de mejorar su economía familiar. Además de recibir un conocimiento acorde a sus necesidades, el cual está asociado frecuentemente al uso de la tierra.

Como se ha dicho antes, la experiencia de este modelo, por parte de COREDI (Personería Jurídica 069/92), parte de la experiencia de acción con comunidades campesinas en el municipio de El Peñol, liderados por la iglesia católica desde la década de los setentas, a partir del modelo SAT de FUNDAEC, entre las décadas 1980-1990 estructura y fundamenta el Sistema de atención Tutorial Modelo -SAT-¹¹, como una estrategia de llevar el bachillerato a zonas rurales del país (especialmente la zona andina), generalmente de difícil acceso. Este modelo es

¹¹ <http://www.fundaec.org/es/resenahistorica/historia2.htm>

fundamentado en la organización, el conocimiento y la producción, bajo los principios pedagógicos del aprendizaje activo, la promoción flexible, el fortalecimiento de la relación escuela-familia-comunidad y los P3E del desarrollo comunitario¹².

Luego COREDI buscó el reconocimiento del Modelo Flexible SETA, por parte de la Secretaría de Educación Departamental -SEDUCA-, ya que era una alternativa considerable de atención y despliegue de la cobertura en zonas en las cuales era difícil el acceso o que por la cantidad de estudiantes, no era posible mantener una plaza docente¹³. La Dirección de Fomento a la Educación con Calidad, hizo un acompañamiento y con un trabajo de expertos en temas de educación de la Universidad de Antioquia, presentó el *“Informe de Evaluación Técnica Pedagógica*, en el mes de octubre de 2008. Finalmente, el 29 de diciembre de 2008, se expide la Resolución 24698, *por medio de la cual se adoptan y se definen los criterios para el funcionamiento del Sistema Educativo para el Trabajo Asociado SETA en el Departamento de Antioquia, como alternativa de Educación Básica Secundaria y Media dirigida prioritariamente al Sector Rural del Departamento”*, dentro de los parámetros de la Ley 115 y el Decreto 1860, ambos del año 1994” (COREDI, 2014, p. 9).

Mediante ese acto administrativo el Gobierno Departamental adopta el Modelo Flexible SETA, mediante la adaptación curricular, metodológica y de tiempos en la oferta educativa para la población rural. Al respecto, en el contexto colombiano existe una experiencia significativa: un macroproyecto que busca dar respuesta a las particularidades de la educación en el campo, el

¹² <http://www.coredi.edu.co/images/pdfcoredi/APRESENTACIONORGANIZACIONCOREDI.pdf>

¹³ Ley 115 de 1994, Artículo 105. La vinculación de personal docente, directivo y administrativo al servicio público educativo estatal en Colombia, sólo es posible mediante nombramiento hecho por decreto y dentro de la planta de personal aprobada por la respectiva entidad territorial, en el caso de Antioquia, por SEDUCA y este tipo de nombramiento sólo es posible si existe una cantidad determinada de estudiantes en un lugar y así garantizar la destinación de recursos para la prestación del servicio.

cual se denomina PER (Proyecto Educativo para el sector Rural), que buscaba establecer criterios claros de destinación de recursos y definir metas e indicadores claros, para entender el despliegue de la educación rural en cada contexto (Burgos, 2011, p. 15. Siguiendo a Rodríguez; Sánchez; Armenta, 2007).

Por ejemplo, entre los años 2005 y 2009, las personas matriculadas en estas modalidades pasaron de 24.374 a 86.896, es decir un incremento progresivo de aproximadamente el 70% año tras año, cifra considerable si denotamos que estos proyectos educativos, cubren zonas muy apartadas de la geografía o se orientan a la atención de personas adultas. “Los modelos se han adaptado pedagógica y curricularmente para la prestación del servicio educativo según los contextos específicos. Estos modelos se sustentan conceptualmente en las características y necesidades presentadas por la población y se apoyan en tecnologías y materiales educativos propios”¹⁴.

Es importante señalar que, en esta investigación, se tratar de visibilizar un enfoque del territorio no en términos económicos, sino en términos culturales y educativos: “Boisier hace un análisis similar desde una conceptualización del desarrollo en la globalización, planteando la centralidad del conocimiento y desarrollando, a partir de diversos autores, la idea de “regiones que aprenden”. (Williamson, 2017, p.15. Siguiendo a Boisier, Sergio 2004)”.

Por consiguiente, la cuestión sería entender si los presupuestos de las políticas gubernamentales se encuentran diametralmente opuestos a las representaciones sociales que las comunidades tienen sobre los territorios o si es posible hablar de un desarrollo acorde a las necesidades y condiciones endógenas de los mismos. Es aquí donde podría considerarse la

¹⁴ Tomado de internet el 20 de sept. de 18: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235120.html>

dimensión educativa como factor determinante del auto reconocimiento de las colectividades y de la comunidad educativa como agente de transformación social, sostenible y justa. Muchas de las potencialidades que han sido reconocidas para este territorio desde hace ya varios años, siguen permaneciendo en el centro de las discusiones cuando se habla del desarrollo y de las transformaciones que afectan al mismo (físico naturales; de la conectividad en transporte; de la presencia de centros de producción del conocimiento; de la infraestructura).

De ahí que, el reconocimiento de los territorios de los diferentes municipios de la subregión, es fundamental para describir los lugares, estrategias de reconocimiento de sus territorios, la elaboración de mapas a partir de la cartografía social, enfocada a la gestión territorial y la autonomía, vinculando estrategias de trabajo etnográfico y audiovisual con los demás miembros de la comunidad (Montoya y Arango, p. 188), son una buena herramienta para dar cuenta de la percepción subjetiva de los espacios habitados, que se permita un reconocimiento directo para promover un trabajo dinámico con las comunidades y tengan herramientas de interpretación de su territorio.

5.1.1 Qué se entiende por construcción de paz en el discurso de los teóricos

El Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria –IECAH- (2010) define la construcción de paz como (...) el conjunto de acciones (en el corto y mediano plazo) que permiten a una sociedad prevenir, gestionar y resolver el conflicto a través de sus propias capacidades sin recurrir al uso de la violencia (párr. 1), se considera además que es un proceso dinámico en el que los individuos de la sociedad así como la sociedad en su conjunto, fortalecen su capacidad para crear seguridad y un desarrollo sostenible. De esta manera la construcción de

paz no se desarrolla sólo como estrategia para mitigar las manifestaciones de violencia, por el contrario, la construcción de paz se realiza de manera preventiva como estrategia para sana convivencia.

En el sitio Irenees.net¹⁵ se expone que “la paz se construye a partir de la paz interior de cada una de las personas, pero también en sus relaciones con organizaciones e instituciones en las cuales las personas se organizan y actúan ya sea en el ámbito local, regional, nacional e internacional”. Es decir que la construcción de paz es un proceso de construcción personal en el cual, las personas propenden por alcanzar unas condiciones básicas que redundan en su bienestar personal y se proyecta a su entorno.

Para Grasa y Mateos (2014), en el contexto de Colombia debe entenderse la construcción de paz como:

Un conjunto estructurado de actuaciones en la fase posviolencia, para evitar la recurrencia o continuación del conflicto armado. Es decir, se opta por un significado moderadamente amplio y con múltiples actores y campos de actividad, que busca resultados a corto, medio y largo plazo. (p. 38).

Es así que, en el contexto de Colombia, la ONU propone seguir algunos planteamientos a partir de la verificación de algunos elementos fundamentales dentro de un proceso de construcción de paz, pues no se trata sólo de la desaparición de las acciones armadas, sino de generar unas condiciones sociales que permitan una estabilidad económica y social, como se presenta en la siguiente tabla:

¹⁵ Tomado de internet el 28 de septiembre de 2019 http://www.irenees.net/index_es.html Irenees.net es un sitio de recursos para la paz elaborado para promover el intercambio de conocimientos y experiencias para la construcción de un arte de la paz. Este sitio web está coordinado por la asociación Modus Operandi

Tabla 1 Modelo Estándar de la Construcción de Paz (Naciones Unidas)

<p>1. Seguridad: desarme, desmovilización y reintegración (DDR) de los combatientes; reforma del sector de la seguridad (ejército, cuerpos policiales y, a veces, algunos ministerios, así como la administración de justicia).</p> <p>2. Reconstrucción y recuperación socioeconómica, con objetivos macro y meso: planes estratégicos de reducción de la pobreza, liberalización económica e impulso del sector privado, creación de empleo y de crecimiento, retorno de desplazados y refugiados, recuperación y servicios sociales básicos, derechos de propiedad de la tierra, servicios sociales, sistemas de fiscalidad, políticas y juventud.</p> <p>3. Reconciliación y justicia transicional, o mejor: justicia durante la época de transición: encuestas, Comisiones de la Verdad, tribunales especiales, reforma del sector de la justicia, reparación.</p> <p>4. Liberalización: reformas diversas y paulatinas que permitan la democratización. Tres suelen ser los componentes básicos: a) celebración de elecciones, lo que implica disponer de procesos de participación y de inclusión política y social; b) restablecimiento del imperio de la ley y el estado de derecho, con normas como separación de poder y respeto de las leyes, y c) procesos de descentralización política.</p>
--

Fuente: Guía para Trabajar en la Construcción de Paz: Qué es y qué supone la Construcción de Paz. (Grasa y Mateos, 2014, p.35-36)

Además, los autores son enfáticos en afirmar que la construcción de un proceso de paz, no debe ser inferior a 10 o 15 años, ya que no se trata sólo de llegar a unos acuerdos, sea en medio de la guerra o en espacios de tregua, sino de permitir mecanismos de implementación y generación de condiciones de estabilidad dentro de la construcción de una paz estable y duradera. Grasa y Mateos (2014) presentan algunos significados posibles del concepto de

construcción de paz, tal como lo vemos en la próxima tabla, pero ¿qué es una construcción de paz?:.

Tabla 2 Significados Posibles de la Construcción de Paz

Foco en fase postviolencia	Foco en todas las fases del conflicto
Foco en actividades concretas, como la reconstrucción, el desarrollo, las relaciones, la resolución de conflictos	Foco en actividades amplias, como el seguimiento de los derechos humanos, el peacekeeping, la mediación, el desarrollo, la educación, la gobernanza
Foco en acabar con la violencia directa	Foco en resolver las causas estructurales de los conflictos violentos, incluyendo injusticias
Foco en los resultados/soluciones	Foco en los procesos/transformación
Foco en el papel de expertos externos	Foco en el papel de los expertos y capacidades internas.
Foco en intervenciones nacionales e internacional de alto nivel	Foco en intervenciones de todos los niveles: comunitarias, locales, regionales, nacionales
Foco en operaciones de paz militares	Foco en perspectivas no militares para construir la paz y la seguridad

Fuente Rafael Grasa. Tomado de Guía para Trabajar en la Construcción de Paz: Qué es y qué supone la Construcción de Paz. (Grasa y Mateos, 2014, p.35-36)

Teniendo en cuenta lo anterior, la construcción de paz requiere de tiempo, de capacitación, de acompañamiento directo, no sólo como alternativa para mitigar los efectos de la violencia, sino que debe trascender hacia la misma prevención de la misma, al fomentar una cultura real de lo que implica la paz. Podría decirse que es ahí donde las instituciones educativas encuentran su nicho, debido a que se propende por generar una cultura que sea visible y se viva

en todas sus dimensiones, por ende, requiere de una articulación innegable con la escuela y con los procesos que en ella se adelantan, como en el modelo flexible SETA.

Al mismo tiempo, las comunidades van identificando elementos del territorio que son significativos para ellos y que son importantes en el propósito de visibilizar los elementos de una cultura de paz; la necesidad de reconocer en y desde estas modalidades educativas, la enseñanza de la cultura de paz y su vínculo natural al territorio; visibilizar las experiencias educativas en las que se valora la construcción de conocimiento aplicado al contexto; el rol que el maestro rural ha jugado en su escuela y por lo tanto ha faltado teorizar el significado de la cultura y el territorio, desde experiencias locales de cultura de paz que fortalezcan la educación para la paz.

De igual modo, los planteamientos de Hernández, Luna y Cadena, (2017), es importante establecer las relaciones entre “la construcción de una cultura de paz y la transformación de la educación en un mundo inseguro e incierto”. Se entiende entonces que la construcción de una cultura de paz requiere de una responsabilidad de la educación, aún más en los territorios rurales; para estos autores, los conflictos se constituyen en motores de desarrollo y en ese sentido, la educación “se entiende desde la perspectiva como instrumento de cambio social y oportunidad para aprender a construir relaciones” (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p.150).

5.2. Modelo de Educación Flexible SETA

Se entiende la dimensión de esta modalidad educativa, como un aporte para la representación de la realidad desde el trabajo colectivo que promueve mantenerse en el territorio rural, siendo importante la comparación de experiencias, visualizar algunos de los intereses y

acciones de los tutores del Modelo Flexible SETA, frente a los intereses de los actores, políticas, decisiones administrativas del orden nacional, entre otros, que llegan a transformar su cotidianidad en las labores con la inserción de nuevas propuestas educativas en las cuales se representan los diferentes sentidos y significados de las comunidades que son intervenidas por estos procesos educativos (Montoya, 2009, p.205); que son respetuosos de las condiciones endógenas del contexto, al reconocer las condiciones particulares de los mismos en sus múltiples dimensiones, entre ellas la educativa, que no debe ser impuesto aunque debe ser abierto y dispuesto a los cambios.

Así mismo, cabe examinar el problema también desde el modo en el que se reconoce que la cotidianidad de los seres humanos ocurre en el ámbito de lo geográfico, de ahí que la noción de territorio, emerja a partir de las espacialidades vividas (Lindón, 2007, p. 4), en las que está contenido el sentido de cada lugar, que por ejemplo, en el caso del desplazamiento forzado por la violencia en Colombia, muestra como los procesos de re-significación del territorio y sus representaciones, están dados por la construcción simbólica de un lugar o el reconocimiento del mismo, siendo allí donde las comunidades van y manifiestan las experiencias acumuladas al respecto, generando una conciencia colectiva que se materializa en procesos colectivos que llevan a cabo un proceso de ordenación del mismo, los cuales acogieron como actores fundamentales a la comunidad educativa del Modelo Flexible SETA, movilizándolo a las comunidades de las zonas rurales en pro de la intervención en su desarrollo (COREDI, 2014, p.7).

Es así como, además de considerar los cambios sociales en la actualidad el mundo rural colombiano, demanda el diseño de un modelo educativo centrado en la paz, referido a la

Educación rural, algo que podría denominarse “la educación para la paz como tema emergente en la ruralidad”, por lo que debería considerarse por parte del Estado:

- Brindar atención integral a la primera infancia con un componente rural.
- Garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación.
- Erradicar el analfabetismo en las áreas rurales.
- Promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo.
- Acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural¹⁶.

Todavía cabe señalar, teniendo en cuenta la idea de territorios de aprendizaje intercultural planteada por Williamson, en donde “Se trata de reconceptualizar [sic.] la educación a partir de una reconstrucción de su condición y función en relación al desarrollo de los territorios; se trata de resignificar [sic.] la escuela y los procesos educacionales para enfrentar nuevos problemas y desafíos desde nuevas perspectivas; al mismo tiempo se trata de reconstruir conceptualmente el desarrollo para otorgar una función clave, acondicionadora y condicionada, a la cultura y educación”. Williamson (2017, p.17). De este modo, reconocer las connotaciones del territorio, las dinámicas estructurales y la relación urbano/regional en el contexto contemporáneo del Oriente antioqueño, un territorio abierto a la educación. Pues bien, se establecen estos planteamientos.

Dado que esta idea de territorios de aprendizaje propuesta por Williamson posibilita entender la dinámica de configuración de los territorios a partir de la acción educadora de COREDI, reconociendo “la gestión participativa de los territorios como una conceptualización político-pedagógica-cultural y participativa del Desarrollo Endógeno y Local” (Williamson,

¹⁶ Estos son algunos de los postulados de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), con el fin de obtener cofinanciación de recursos para el mejoramiento de infraestructura escolar en el marco del Plan Especial de Educación Rural 2017.

2017, p. 14), ya que uno de los elementos significativos de COREDI en los territorios, es la forma como a través de su experiencia educativa se han transformado las prácticas cotidianas de la comunidad.

Así mismo, el reflejo que despliegan los estudiantes en su contexto comunitario, gracias a la acción pedagógica de los tutores, por lo que se podría atender de igual modo a los siguientes planteamientos: “la preocupación, en sentido amplio es la educación como condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo de los territorios..., inspirados en una educación liberadora, intercultural, participativa; desarrollo justo, democrático, sustentable; gestión territorial participativa, endógena, local; en esas direcciones van nuestras reflexiones” (Williamson, 2017, p. 15).

COREDI apuesta a un modo en que los campesinos orienten sus acciones hacia el fortalecimiento de una cultura propia de la zona rural, desde sus quehaceres, desde lo comunitario, mediante el acceso efectivo a las condiciones que permitan satisfacer sus necesidades básicas en asuntos como la salud, educación, deporte y recreación, vivienda digna y empleo. El papel de COREDI ha sido el de brindar conocimientos que permitan a las personas aplicarlos en sus tierras y poder mantenerse en ellas, así como sus estudiantes y egresados ejercer la participación comunitaria.

De la misma manera, no se pueden seguir validando formas de “colonización” o extensionismo en términos de Freire, que, a propósito, que según Williamson: “Paulo Freire lo plantea desde diversas perspectivas. Refiriéndose al campesinado, lo que es proyectable a todas las personas, señala: “De ahí que su participación en el sistema de relaciones campesinos-naturaleza-cultura no pueda ser reducida a un *estar adelante*, o aun *estar sobre*, o a un *estar para*

los campesinos, pues debe ser un *estar con* ellos, como sujetos del cambio”. (Williamson, 2017, p. 21).

En definitiva, existen distintos elementos que podrían considerarse para denotar la integralidad de la propuesta del Modelo SETA, como por ejemplo, los postulados que se recogen desde la eco-pedagogía, en términos de establecer “premisas culturales alternativas que contribuyan a la construcción de propuestas... que superen los tres sesgos fundamentales de la mirada occidental (pre) dominante (Neira y Soler, 2013, p. 95); las corrientes progresistas de la Iglesia Católica, tendientes a la teología de la liberación y los postulados de la Encíclica “*Populorum Progressio*” del Papa Pablo VI; los planteamientos de los pedagogos críticos, en cuanto a la preocupación por la relación histórica entre un desarrollo centrado en las personas como seres de la naturaleza y para la misma, con un sentido propio en su relación frente a ella de modo trascendente, a la vez que se consideran los procesos educativos y el conocimiento, como procesos políticos, sociales y culturales, de carácter histórico, que permiten contribuir a ese desarrollo.

En ese mismo sentido, es posible reflexionar acerca de las formas de acceso a una educación con un componente de inclusión, que permita reducir las brechas de inequidad que afecta a los campesinos; valorando más las situaciones cotidianas y prácticas que los componentes teóricos y así dinamizar los contenidos curriculares, para que se conviertan en elementos más útiles para esta población.

Estas comunidades han desarrollado prácticas agrícolas y estrategias productivas, que, a pesar de estar orientadas a la competencia en el mercado, mantienen una tradición basada en la sostenibilidad de los recursos naturales, que vale la pena ser recuperada para asegurar el carácter

local del territorio en clave de lo global, entendiendo que existen divisiones en el saber que difícilmente permiten hablar de un conocimiento universal. Teniendo en cuenta que las formas de la racionalidad instrumental occidental invisibilizan y ponen al otro lado de la línea en términos de De Sousa, cuando no pueden ser adaptados a la norma “los conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas” (De Sousa, 2010, p. 31). Así el conocimiento de las comunidades campesinas pierde de algún modo el carácter científico, comparado con la ciencia y la filosofía, poniendo en duda su veracidad.

Mientras tanto, la posibilidad de transformación social en nuestro contexto, es un trabajo de doble vía: el reconocimiento de unos elementos conceptuales que, aunque europeos, tienen un carácter pluralista y ayudan a la nueva construcción teórica de nuestros postulados a la vez, que debemos superar los discursos excluyentes, monoculturales y racistas que han dominado nuestro saber intelectual.

En ese sentido, la necesidad de entender otro tipo de conceptos, lenguajes y demandas presentes en el contexto, señalan la necesidad de replantear la relación entre teoría y práctica a partir de la reflexión amplia, que no debe seguir invisibilizando las prácticas de los diferentes actores, porque la ésta no debe ser entendida como “la espontaneidad revolucionaria y la reconstrucción teórica no debe ser indiferente a las construcciones ya existentes” , además de reconocer las cosmovisiones no consideradas en el lenguaje occidental (De Sousa, 2014, p. 27). No debería prevalecer el conocimiento científico que sólo tiene lugar en determinados grupos sociales y establece límites constantes ante todo al reconocimiento de otros saberes, es ahí donde son necesarias otras formas de entender la educación como en el Modelo SETA.

Es a través de los modelos educativos flexibles que el estado pretende satisfacer las necesidades de la población vulnerable en zonas rurales y cerrar las brechas existentes entre lo urbano y lo rural. Dentro de los modelos flexibles a destacar se encuentran: Escuela Nueva, Pos Primaria Rural, Secundaria Activa, Aceleración del Aprendizaje y Caminar en Secundaria. En esta misma línea, el MEN expresa que:

Los Modelos Educativos son propuestas pedagógicas, metodológicas, logísticas y administrativas, diseñadas especialmente para la atención educativa de la población joven y adulta; con los cuales se hace énfasis en el reconocimiento de los aprendizajes previos, el diálogo y la participación activa, el trabajo individual y grupal, la integración curricular y el aprendizaje en contexto. Estos modelos cumplen con las competencias y los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, se implementan en instituciones educativas y sedes oficiales con docentes titulados (Normalistas superiores y licenciados).¹⁷

Es así que el Modelo Flexible SETA se concibe a partir de la base comunitaria, que se fundamenta en la organización (SER), el conocimiento (SABER) y la producción (HACER). El material de apoyo es construido por ellos mismos, a partir de su experiencia y conocimiento, que a pesar de que se desarrolla con el acompañamiento de profesionales y expertos, también reconoce el papel de los “tutores que desarrollan y aplican sus contenidos en campo y una asesoría pedagógica” (COREDI, 2014. p. 8). De algún modo se debería relacionar teoría científica, profesión y subjetividad dentro de la acción pedagógica del docente y poner el énfasis en los saberes de los estudiantes, a partir de “interacciones y dinámicas dialógicas, donde más

¹⁷ Tomado de internet el 20 de sept. de 18: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-354537.html>

que aplicarse un conocimiento estándar, técnico y objetivo, se recrean de acuerdo con los modos de pensar de los participantes (Cuadra-Martínez, Castro, & Juliá, 2018, p. 22).

Se concibe a SETA como un modelo educativo propio para el departamento de Antioquia, gracias a la experiencia de trabajo desarrollado en las zonas rurales:

Recogida la experiencia del Modelo SETA, COREDI, se propuso trabajar por el reconocimiento de éste, por parte de la Secretaría de Educación para la Cultura del Departamento. Una vez se llenaron todos los requisitos, la Dirección de Fomento a la Educación con Calidad produjo el Informe de Evaluación Técnica Pedagógica, en el mes de octubre de 2008. Finalmente, el 29 de diciembre de 2008, la Secretaria de Educación para la Cultura del Departamento, expide la Resolución 24698 *Por medio de la cual se adoptan y se definen los criterios para el funcionamiento del Sistema Educativo para el Trabajo Asociado –SETA– en el Departamento de Antioquia*. Mediante ese acto administrativo el Gobierno Departamental adopta el Modelo SETA como *alternativa de Educación Básica Secundaria y Media dirigida prioritariamente al Sector Rural del Departamento* dentro de los parámetros de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994; es decir para los estudiantes en edad escolar que terminan su Educación Básica Primaria en las escuelas públicas o privadas” (COREDI, 2004, p.8).

Dada la identidad pedagógica del SETA, se contemplan las maneras en que se pone en escena el acto educativo, al atender con pertinencia y calidad las demandas del sector rural a partir de principios como la flexibilidad, principios pedagógicos y didácticos, P3E y el Trabajo Asociado. Es decir, la acción pedagógica se materializa entendiendo que los “educadores que produzcan sus propias iniciativas, que consideren el conocimiento como sinónimo de acción y no

solamente como objeto, que visualicen nuevos imaginarios de la vida y valoren e incentiven el protagonismo de los estudiantes en cada momento del proceso educativo” (Calvache, 2003, p. 21).

5.2 La educación rural en Colombia y las apuestas por el reconocimiento de los campesinos

Lo que se entiende por rural, ha estado más referido al ser humano y a su medio, como a las relaciones que se tejen dentro de una connotación socio-antropológica, en donde tienen lugar aspectos como la salud, la vivienda, la seguridad social, la dotación de servicios básicos, el patrimonio cultural, el ejercicio de ciudadanía y la educación (Suárez y Tobasura, 2008, p. 4481). Esta última, ha tenido múltiples retos que sobrepasar en el trasegar de su historia en Colombia, entre otras tantas situaciones, por la agudización que tiene el conflicto armado.

Cabe señalar, que la dimensión de la educación rural o en la ruralidad, tiene que ver más con las acciones de la experiencia docente en estos contextos. Por lo tanto, no es interés de esta investigación, analizar a fondo los contenidos curriculares; las condiciones de infraestructura de las instituciones educativas rurales; las condiciones socio-económicas o las discusiones acerca de la accesibilidad a los centros educativos rurales, que a pesar de que inciden en la experiencia del tutor, requerirían un estudio más profundo cada uno en su propia dimensión. Este tema ha sido de importancia incluso en lugares como EEUU, donde hace ya casi cincuenta años se comenzaron a adelantar estudios que dieran cuenta de algunos elementos de gran interés: Desde principios de los años 70’s en EEUU se llevaban a cabo estudios en comunidades rurales dispersas, que buscaban describir la comunidad, las escuelas y la naturaleza, para que se diera un cambio educativo que se exigía a los sistemas escolares rurales” (Wolcott, 2003, p.58).

Pues aunque “en términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional (Carrero y González, 2016, p. 81), para el caso de esta investigación, se pretende exponer cómo la experiencia del Modelo de educación Flexible SETA puede mostrar aspectos interesantes en cuanto a la transformación de las condiciones y hacer frente a la ausencia del Estado y algunas políticas en materia educativa, sobre todo en las épocas de la guerra.

En épocas de la agudización del conflicto armado en Colombia (1985-2003), el crecimiento de la población se estimó en once millones de habitantes en zonas urbanas y un millón en zonas rurales (Perfetti, 2003, p. 166). La intensificación del conflicto armado dejó prácticamente desolado el contexto rural en muchos lugares del territorio colombiano y es allí donde la presencia de instituciones como COREDI, a través del Modelo Flexible SETA, mantuvieron su presencia a pesar de las adversidades, inclusive apoyando actividades productivas dentro de su quehacer educativo, para que las familias encontraran la manera de permanecer en los territorios (COREDI, 2015. P. 16).

El modelo propone una intervención más personalizada y colaborativa, en donde se hace énfasis en la implementación de lo que se denomina como *Unidades Productivas*, lo que permite un mejor despliegue de la institución en torno a las necesidades de las comunidades en la ruralidad.

Este tipo de estrategias se enmarcan en lo que el MEN denomina como Proyectos Pedagógicos Productivos -PPP-, “Estos proyectos se desarrollan como estrategia para facilitar la adquisición de competencias básicas y laborales generales sobre la base de experiencias de aprendizaje en contextos reales de producción con enfoque ambiental, buscando no sólo mejorar

los aprendizajes sino crear un vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo nacional, lo que fomenta la cultura del emprendimiento en el campo” (Carrero y González, 2016, p. 85).

Lo anterior, muestra un panorama que a pesar de las adversidades, permite considerar unas formas de transformación de la educación rural gracias a las acciones educativas que son pertinentes y consecuentes con las necesidades de las zonas rurales “las escuelas y estudiantes rurales han mostrado avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial -SAT-, entre otros” (Perfetti, 2003, p. 167). Con este tipo de estrategias, especialmente el trabajo pionero del Modelo de Escuela Nueva, se demostró que la educación podía llegar a cualquier lugar, bajo diversas condiciones del contexto.

Sin embargo, muchas acciones como las que se señalan arriba, no han sido suficientes para cerrar la brecha entre la educación urbana y la educación rural, como lo señala Valencia:

(...) la población campesina se hace vulnerable como colectivo y como cultura y la institución educativa no es ajena a fenómenos como: el desarraigo, la desterritorialización y la pérdida de la identidad cultural, que afectan la ruralidad a nivel nacional. Las problemáticas de la población rural que atiende la institución educativa, son también las problemáticas [Sic.] de la ruralidad del Oriente antioqueño y del país en general (Valencia, 2014, p. 23).

Se debe agregar que la autora señala en su investigación, cómo en términos de la educación rural la preocupación central está enmarcada en el desempeño académico, en las pruebas SABER, las cuestiones de infraestructura y recursos tecnológicos, desconociendo la

realidad que vive la ruralidad en la región del Oriente antioqueño. “¿En un país que se enfrenta al posconflicto no debería pensarse en el fortalecimiento de lo colectivo, de lo humano, es decir de los aspectos sociales y culturales que constituyen a los estudiantes?” (Valencia, 2014, p. 10).

En esta dimensión de la educación rural, es incuestionable el papel de los desarrollos conceptuales y metodológicos de las investigaciones hechas por el profesor Rodrigo Parra Sandoval, entre otras, (1979; 1996; 2017), en las cuales se muestra la importancia de entender, desde la perspectiva de los propios docentes, la experiencia de ser educador, principalmente en los contextos rurales. En su obra *Escuela y Modernidad en Colombia: La escuela rural* (1996), se muestra un elemento que es fundamental para el desarrollo de esta investigación, cuando se refiere a las funciones de la escuela: “Funciones de la escuela: la formación de las nuevas generaciones para el trabajo y la transmisión de la concepción del mundo, de su organización ética, política y económica. Estas dos funciones siguen siendo las finalidades de todo sistema” (Parra, 1996, p.3).

Se presenta entonces una visión de la escuela más dinámica, generadora de una conciencia colectiva y de una posición de su comunidad educativa frente al mundo, pues le da a la escuela una resemantización de sus funciones y muestra como la escuela hala “ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos” (Parra, 1996, p.13).

Conviene afirmar que la escuela tiene un papel determinante en la vida de las comunidades rurales, es el lugar de encuentro y despliegue de acciones colectivas. Según Parra Sandoval, “la escuela adquiere en el contexto campesino una significación especial: su condición de intérprete entre dos mundos culturales diferentes. En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural por su ubicación física, sus contenidos, su

método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos” (Parra, 1996, p.15).

Frente a este tipo de situaciones en las cuales la educación rural se subordina a los presupuestos de la educación urbana, es que han aparecido otras modalidades que buscan aplicar más los conocimientos a las actividades propias del campo, como por ejemplo los modelos de educación flexible, entre ellos el Modelo SETA.

5.2.1 Educación y pedagogía social

La educación es el proceso a través del cual se facilita el aprendizaje o la adquisición de conocimientos. Freire (1965) expresa que “Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella” (p.1). León (2007) expresa que

La educación consiste en preparación y formación para inquirir y buscar con sabiduría e inteligencia, aumentar el saber, dar sagacidad al pensamiento, aprender de la experiencia, aprender de otros. Es el intento humano más importante entre los hombres para transformarse y mantenerse unidos siendo parte uno del otro en la estructura de la cultura diferenciándose e identificándose a través de intercambios simbólicos y materiales. (p.602)

La educación requiere de unos actores clave, quien enseña y quien aprende, aunque de acuerdo a diversas perspectivas cada uno de los actores asume uno u otro rol en un momento determinado del proceso.

5.2.1.1 La Educación Popular para nuestro contexto: Una apuesta desde Freire.

En concordancia con los planteamientos mencionados, es importante considerar lo esbozado en algunas de las propuestas de Paulo Freire, de los años setenta (Freire 1972) en que criticaba el modelo extensionista, entendido como la asistencia técnica que existía en ese momento histórico en la realidad latinoamericana, sobre todo, el papel que tenían los agrónomos, en términos de la aplicación de sus conocimientos hacia un fenómeno natural concreto erosión- (Freire, 1972, p. 18). Para el autor "... la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la "otra parte del mundo", considerada inferior, para, a su manera, "normalizarla". Para hacerla más o menos semejante a su mundo" (Freire, 1972, p. 21).

Con base en lo anterior, se podría afirmar que parte de la realidad que se vive en muchos de los entornos rurales tiene que ver con el papel de la educación, debido a que la misma más que cumplir con una función de transformación, se convierte algunas veces en un vehículo de propaganda de las acciones del estado o en un laboratorio de prueba, para distintas políticas estatales en el sector educativo, es así, que muchas de las labores educativas en los entornos rurales se constituyen como un elemento de persuasión que prescribe al campesino en un objeto de propaganda (Freire, 1972, p. 23).

Ciertamente, la transgresión de los aprendizajes que tienen los campesinos frente a los conocimientos científicos, fragmenta cada vez más su sentido de identidad, lo cual modifica, por ejemplo, su relación con la tierra "[...] ya que la extensión pretende, básicamente, es sustituir una forma de conocimiento por otra" (Freire, 1972, p. 27), dentro de un entramado de acciones que hacen ver cómo menos favorecidas a las poblaciones rurales, que desconocen sus saberes,

que muchas veces son denominados “ignorantes” frente al conocimiento debido a la simpleza de muchos de sus aportes: “para que los hombres simples sean considerados absolutamente ignorantes, es necesario que haya quien los considere así” (Freire, 1972, p. 50).

Por lo tanto, la idea de la investigación buscó promover en el desarrollo de la misma un trabajo co-constructivo, que sea colaborativo y no cooperativo, es decir, que esté acorde a las realidades concretas de los contextos rurales que han sido transformados a partir de la práctica educativa de COREDI. Siguiendo a Freire, cabe resaltar uno de sus planteamientos: “Educar y educarse, en la práctica de la libertad no es extender algo desde ‘la sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’, para ‘salvar’, con este saber, a los que habitan en aquélla (Freire, 1972, p 25).

5.2.1.2 La Pedagogía Social como posibilidad para el Modelo SETA

La pedagogía social es la ciencia de la práctica social que se relaciona con los procesos educativos dirigidos a la socialización, que propenden por la prevención y ayuda a las personas que podrían considerarse en riesgo o situación vulnerable. Del Pozo et al (2018) definen la pedagogía social como

Ciencia que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez social del individuo y/ o colectividad; la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos; así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los Derechos Humanos, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar. (Del Pozo & Astorga, 2018, p. 170)

De otro lado, Mendizabal (2016) expresa que “La meta de la Pedagogía Social crítica es llevar a cabo una educación emancipativa, en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como un individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas y no como un objeto de intenciones unilaterales por parte del pedagogo” (p.57).

Se pretende en primera instancia, educar a la persona como ser inmerso en una sociedad, partiendo de la premisa que el hombre es un ser social por naturaleza y que en la sociedad puede desarrollar sus más preciados dones y talentos; en esta lógica se alcanza la perfección al estar en contacto con los demás.

En la zona del Oriente antioqueño, se hace necesaria una lectura reflexiva y crítica sobre las transformaciones rurales, que ponga en frente la discusión acerca de los *actores* que habitan el territorio, los cuales alteran y modifican la estructura del mismo, a partir de la manera en que establecen sus prácticas, ejercicios y relaciones de convivencia, que anteponen su mirada y su sentido de pertenencia a cualquier ejercicio de planificación sobre ese territorio, ya que las comunidades mantienen en muchos lugares un fuerte sentido del arraigo.

Actores sociales e instituciones como COREDI, han venido trabajando hace ya varios años, desde sus contenidos educativos, asuntos como la conservación el medio ambiente, las prácticas agropecuarias sostenibles, la participación comunitaria, los usos y formas de ocupación del suelo rural, el mejoramiento de vías de acceso y el manejo y gestión de recursos públicos. Su trabajo ha sido importante en la manera de proyectar procesos de transformación social dentro de sus territorios.

5.2.2 La Educación Rural en el contexto de la transformación.

La educación rural podría definirse como el conjunto de procesos e enseñanza aprendizaje que se desarrolla en entornos rurales. Sin embargo, dicha definición podría sonar vaga y algo alejada de la complejidad que encierra el término. El MEN (2012) expone que “la educación en la zona rural es un asunto de equidad y de desarrollo para el país, las regiones y los ciudadanos, incluidos quienes viven en las grandes ciudades”. También establece la formulación de planes de educación rural de las entidades territoriales certificadas (ETC) como condición para participar en el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER) (p.8). La educación rural debe pensarse en términos de cobertura, calidad y pertinencia contextualizados a las necesidades y características de la población a la se dirige; la educación debe ser incluyente, trascender las aulas e instaurarse en las comunidades. “Los planes de educación rural representan las decisiones de las administraciones y los ciudadanos, para atender de manera específica las necesidades y aspiraciones educativas de su población rural” (MEN, 2012, p.9).

Los planes de educación rural sirven, para hacer visible e incluir en el desarrollo nacional a la gente que vive y produce en la zona rural, sin cuya producción y vitalidad las zonas predominantemente urbanas no podrían desarrollarse y mejorar sus condiciones de vida. (MEN, 2012, p.9). así podría afirmarse que la educación rural se convierte en una prioridad para el estado, pero surge la pregunta, ¿por qué continúan las brechas en términos de calidad, cobertura y acceso?

Es significativo, observar que en esta modalidad educativa no se denomina a la persona que ejerce funciones de enseñanza, como maestro, profesor, o docente; sino que se designa como

tutor, ya que, hay un alto componente de trabajo personalizado, cada estudiante avanza a su ritmo y desarrolla unas tareas por su cuenta (Vaillant, 2016, p.16). En esta investigación, nos interesa indagar sobre el rol del docente-tutor en la promoción de la cultura de paz desde el Modelo Flexible SETA.

El término "tutor" (que procede del latín tutor-oris) es la persona que ejerce la tutela o también la persona encargada de orientar a los estudiantes de un curso o asignatura. Con el término "tutoría" se hace referencia a la "autoridad del tutor", es decir, a la potestad o facultad de aquella persona a la que se le encomienda la guía, amparo, protección y defensa de otra. Sobrado (2007) define la Tutoría como 'tutela', 'autoridad del tutor' y 'cargo del tutor' (p. 44), es así que el tutor dentro del aula, es el encargado de orientar el aprendizaje, de direccionar todas las actividades y estrategias hacia el alcance de un objetivo previamente definido pero enfocado hacia un fin único: la adquisición de conocimientos.

Otros autores consideran la **acción tutorial** desde la perspectiva del profesorado tutor, especialmente en lo referente a la realización efectiva de las funciones orientadoras, así como la valoración de su importancia dentro de tres acciones básicas:

Apoyo personalizado en los procesos de aprendizaje escolar, identificación con la sociedad y toma de decisiones correspondiente; el refuerzo de la autoestima y ayuda en la adquisición de habilidades de vida y valores, en el que se integran actividades relativas al desarrollo, relaciones interpersonales, al propio trabajo, casa, tiempo libre. (Sobrado, 2007, p. 46).

En lo relacionado al papel de la tutoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Cárdenas (2011) menciona que las acciones de la tutoría tienen una relación con la orientación: personal,

académica y/o profesional (p. 26). Para el caso puntual de esta investigación, en la institución COREDI cobra relevancia la estructura de la autoestima, la adquisición de habilidades para la vida y la formación basada en valores, lo anterior en la medida en que los escenarios, los territorios y las condiciones de conflicto se configuren para llevar a cabo la labor de educar, aunque la misma sea una labor compleja. En este panorama, el tutor además de orientar a los estudiantes en los contenidos plasmados en las guías o tutoriales¹⁸, debe invitar al estudiante a reconocerse como miembro activo de una comunidad, de una familia que pertenece a un territorio y sobre todo como un sujeto capaz de transformar su realidad; de ahí que cobre importancia la pregunta por el rol que cumple el tutor en la construcción de una cultura de paz a partir de los modelos flexibles.

5.2.3. La importancia de la educación rural y su desarrollo en este contexto

Son diversas las instituciones que han procurado adelantar acciones que beneficien a la población rural: FUNDAEC, COREDI, COREDUCAR, CEIPA, entre otros. El país es promotor de iniciativas tan importantes para el sector rural, como lo es el Modelo Escuela Nueva¹⁹ y podría decirse que en todo plan y proyecto de gobierno en los distintos niveles del poder, existen así sea pequeñas iniciativas para fortalecer el ámbito de la educación rural. Los modelos flexibles de educación en Colombia, se desarrollan desde hace más de 40 años e incluso, en Colombia se creó uno de estos modelos, el cual se convirtió en referente para otras latitudes (Modelo Escuela Nueva). Cabe señalar en este punto, que diversos investigadores al tratar los asuntos de los modelos flexibles toman como principal referente el de Escuela Nueva, y que incluso muchos de

¹⁸ En COREDI uno de los elementos fundamentales de trabajo, dentro de los temas transversales que se insertan en el currículo, es el Manual Guía PE3, el cual sirve como uno de los principales materiales de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

¹⁹ <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html>.

los otros modelos son nombrados bajo esta modalidad, así su misión y operatividad sean diferente. Sin embargo, muchas de las investigaciones que se hacen al respecto, se centran más en el nivel de gestión escolar, los instrumentos que utiliza y sus componentes (Piedrahita, 2016, p. 16).

Dentro de la estructura SAT que es retomada por COREDI, hay unas etapas que van determinando el proceso formativo que se ofrece en tres niveles de formación vocacional: Impulsor (grados 6 y 7), Práctico (grados 8 y 9) y Bachiller (grados 10 y 11) en Desarrollo Rural. La metodología tiene un fuerte énfasis en proyectos relacionados con el medio ambiente rural²⁰. Entre sus expectativas está el formar líderes morales comunitarios que participen en el desarrollo de la organización comunitaria y la búsqueda de soluciones a sus problemas colectivos (COREDI 1998, p. 103).

Sin embargo, existen dificultades, limitantes y carencias en este sector, tal vez, porque no logra adecuarse a las distintas dinámicas de cambio que ha transformado a la ruralidad colombiana en los últimos años, por ejemplo, en términos de los usos del suelo, pasar de una economía de cultivos y actividades agropecuarias de carácter industrial a destinar los campos a las actividades turísticas y de desarrollo inmobiliario.

Desde la perspectiva de los funcionarios de COREDI, se destacan otros aspectos como:

- “La profesionalización y constante capacitación del personal docente (tutores, coordinador y secretaría).

²⁰ Tomado de internet el 20 de enero de 2019: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-255690_archivo_pdf_modelo_grado.pdf.

- Los microcentros semanales de compartir pedagógico, administrativo y académico. Así como espacios para la reflexión, la autoretroalimentación [Sic], la capacitación y la integración.
- La interacción permanente con diferentes entidades a nivel institucional.
- La permanente contextualización y adaptación del plan de estudios institucional (cumplimiento de las nueve áreas obligatorias²¹, proyectos pedagógicos y actualización de contenidos).
- La aplicación de la teórica [sic] a la práctica por parte de los estudiantes a través de: sistematización de monografía e historiales veredales, sistematización del servicio social estudiantil, sistematización de proyectos pedagógicos y proyectos productivos.
- Dotación y equipamiento a nivel de la oficina municipal: registros, archivos sistematización de datos, material didáctico, biblioteca, laboratorios, medios audiovisuales, correo electrónico e internet, entre otros. (COREDI, 2002, p. 163).

En particular, es importante señalar que para COREDI, el enfoque de investigación de su PEI, es el de la Investigación Acción Participación, “la participación acá no es una posibilidad que se da a la comunidad en general, sino hacer realidad el derecho de todos a ser sujetos de historia, o sea sujetos de los procesos específicos que cada grupo va llevando adelante. La meta es que la comunidad vaya siendo la autogestora del proceso, apropiándose de él, y teniendo un control operativo (saber hacer), lógico (entender) y crítico (juzgar) de él”. (COREDI, 2014, p. 133).

²¹ Subrayado propio.

En la concepción del Modelo Flexible SETA se determina que la escuela es para el educando y no el educando para la escuela, ya que en ésta se deben atender sus manifestaciones orgánicas, psíquicas y espirituales. Debe propiciar el trabajo en grupo, la ayuda recíproca, la lúdica, y la colaboración en todas a las actividades escolares, que socializan al estudiante, estimulan el aprendizaje cooperativo y las capacidades del alumno. De este modo se promueve una educación activa que forma seres humanos que investiguen, solucionen problemas y propongan con sentido de responsabilidad los nuevos caminos para mejorar la realidad.

Por otra parte, a través de este modelo “se propone dar una formación dinámica y progresiva, donde el alumno no sea un objeto receptor sino un agente participativo y se sitúe en una actitud de servicio frente a sus compromisos humanos, haciendo uso correcto de su libertad y formándose una persona íntegra con capacidad para ubicarse en la realidad actual” (COREDI, 1998, p. 76).

5.2.4 La Racionalidad Moderna en la Educación Rural: Intersubjetividad y Sociabilidad.

En términos de lo que plantearon algunos autores como Emile Durkheim o Alfred Schütz, la sociedad se entiende como una entidad máxima de la moral social y en sus planteamientos, se muestran diferentes modos de considerar la incapacidad del individuo de dirigirse en una vía distinta a la sociedad y por consiguiente el implacable deber ser partícipes, en el curso de ella, además de ceder sus fines individuales a los objetivos de la vida social es decir, que cada individuo debe de considerar, por encima de una conciencia individual y del capricho de sus actos privados, la superioridad de la conciencia colectiva. Al individuo no dirigir sus actos de tal

modo, sólo queda para sí el sentimiento de culpa, en definitiva, una característica fundamental de la obra kafkiana. El tribunal de justicia de la novela “El proceso” aparece cuando es llamado por la conciencia de los individuos, no busca el culpable de los actos en la sociedad, surge cuando la conciencia individual se encuentra en un estado de culpabilidad y es llamado por ella. Es, manifiestamente, la cara representativa de la moral social y, por tal motivo, juzga, pero sin afectar la vida cotidiana; funcional y armónica que regula el comportamiento de los individuos, sus creencias, pensamientos y formas de ver el mundo. Ahora bien, esta semejanza en el momento de considerar la vida social, la hace un fenómeno con su propia naturaleza. Dice Durkheim referente a la vida en común -que es en definitiva la vida en sociedad:

El sentimiento colectivo [...] es resultado de una vida común, un producto de los actos y las reacciones que se efectúan entre las conciencias individuales; y si resuena en cada una de ellas, es en virtud de la energía especial que debe precisamente a su origen colectivo. Si todos los corazones vibran al unísono, no es debido a una concordancia espontánea y preestablecida, es que una misma fuerza los mueve en el mismo sentido. Cada uno es arrastrado por todos. (Durkheim, 2005, p.47).

Esta naturaleza de los fenómenos colectivos concebida por Durkheim tiene claro que éstos no pueden tener más que su origen en lo colectivo, es decir, en la sociedad misma. Su superioridad y la no susceptibilidad que tienen de modificarse a voluntad del individuo, son claramente las características de una sociedad que envuelve, como si estuviera en medio de un tornado -debido a su naturaleza objetiva-, al individuo en los fines de una sociedad.

Para los seres humanos la superioridad del mundo social se siente como una fuerza que anula la formación propia del individuo.

6. Análisis de Resultados

6.1 Despliegue Modelo Flexible SETA en el municipio de El Carmen de Viboral

La experiencia en el Carmen de Viboral del Modelo SETA, se dió a través de la implementación del bachillerato rural con metodología del SAT desde el año 1994. En el rastreo documental, se halla un documento denominado *Historial Corporativo (2002)*, en el cual se recopila información significativa frente a la implementación de la propuesta, en lo que en su momento se denominó Instituto de Educación Rural -IRER-, luego se reconoció como Instituto Regional Coredi.

Entre otros aspectos, dos elementos que son claves para comprender la labor desarrollada en el entorno rural a partir de los procesos educativos desarrollados: cooperación y fraternidad, los cuales son fundamentales dentro del Modelo Educativo, al comprender que el primero se traduce en uno de los principios institucionales de COREDI como lo es el trabajo asociativo y el segundo que es 'El respeto por la persona humana'. Pero ¿de qué manera aparecen la fraternidad y la cooperación dentro del Modelo SETA?

Desde la perspectiva de COREDI, la forma de impartir conocimiento se hace a partir de la Cooperación y la Fraternidad, se busca trascender la labor académica y “fortalecer una formación a partir del desarrollo humano integral de la población rural, enfocado a la persona, la comunidad (enmarcadas en un espíritu cristiano, conviene recordar el carácter católico

COREDI), a través de la promoción del trabajo solidario y el esfuerzo individual y colectivo²² (COREDI, 2014, p. 69).

Ahora bien, la presencia de COREDI en El Carmen de Viboral inicia con tres grupos en las veredas: La Madera, La Aurora y La Esperanza, con una sola tutora: quien trabajó más de 25 años; cabe resaltar, que estas son tres de las principales veredas, espacios en los cuales se dieron dificultades generadas por el conflicto armado. Un ejemplo de lo anterior, es el caso de la Vereda La Esperanza, que tiene un reconocimiento a nivel internacional, debido a la magnitud de los crímenes de guerra que allí sucedieron²³.

Por otra parte, en buena parte de la información generada y registrada al interior de la corporación, por los grupos de estudiantes y tutores: *Historial Corporativo y las Monografías de las veredas: Vallejuelito, Belén-Chaverras, La Chapa, La Madera, Mazorcal (1998-2001)*, se hace alusión a la educación rural como un modo de transformar la vida de los estudiantes, en lo que se podría denominar como *nuevas ruralidades*. Una de las premisas que cabe destacar es que se ha pasado:

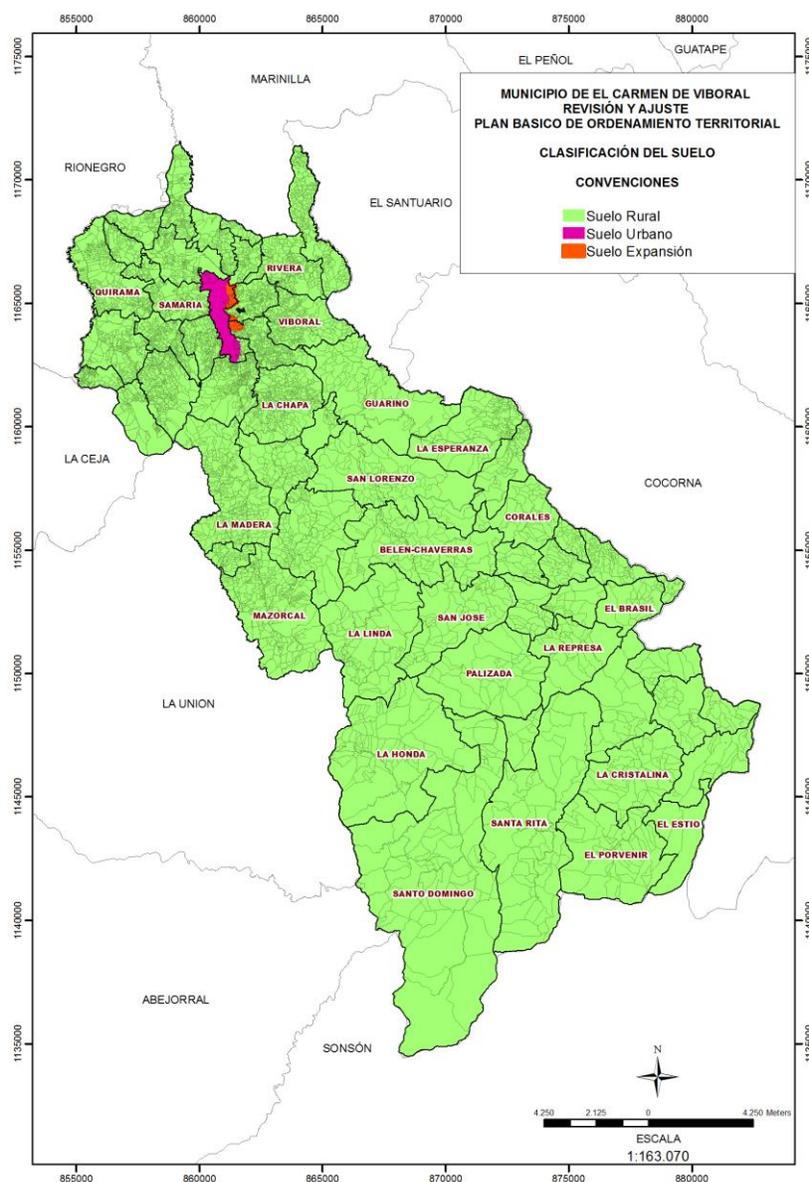
(...) de una economía agroforestal de subsistencia a una producción agropecuaria para el mercado; aunque en los últimos años la violencia en el área rural se ha incrementado, la agricultura y la lechería aún constituyen una solución al problema del desempleo en el campo (COREDI, 2002, p. 9).

²² Este tipo de postulados son propios de la dimensión de la Economía Solidaria, que busca orientar sus acciones a posibilitar el acceso a bienes y servicios de sectores generalmente menos favorecidos en materia económica, que hace frente a las políticas neoliberales. Tomado de internet: el 10 de oct. de 2018 <https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/reaslibrary/attachments/Pensamiento%20y%20Cultura%20Solidaria.pdf>

²³ http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_341_esp.pdf
<http://www.centrodehistoria.gov.co/noticias/noticias-cmh/20-anos-de-ausencia-en-la-vereda-la-esperanza>

Hacia el año 2001, COREDI hacía presencia en 23 veredas y luego en la totalidad del territorio, con aproximadamente 500 estudiantes, atendidos en la básica media y el bachillerato; para ese entonces se contaba con 102 egresados en veredas como: La Madera, La Aurora, La Esperanza, Samaria y Rivera, lo cual es consecuente con el número de habitantes y población en edad adecuada para acceder al servicio educativo.

Ilustración 1. Mapa Clasificación del Suelo Municipal



Fuente: Cartografía CORNARE, PBOT El Carmen de Viboral, 2017.

Desde el año 1993 se empezaron a formar y capacitar los primeros tutores que de la mano de la Administración Municipal de El Carmen de Viboral, quienes le apostaron a lo que en su momento fue una “innovación educativa que se fue extendiendo paulatinamente a la mayoría de las veredas del municipio, sobre todo a las de difícil acceso” (COREDI, 2002, p. 156). Se atendía población estudiantil de veredas como Santa Rita, El Porvenir, El Cocuyo, La Cristalina, Santa Inés, La Represa y El Ciprés, lugares que incluso, hoy casi treinta años después, siguen siendo de difícil acceso, por lo que es significativo el apoyo que en términos de la promoción de la educación ha tenido la corporación, ya que para estos pobladores es muy difícil acceder a otras posibilidades en educación debido a su lejanía, por la falta de infraestructura educativa y por la huella que dejó el conflicto armado.

Para el desarrollo de sus actividades, COREDI contó en esa época con el apoyo de la Administración Municipal, la Dirección de Núcleo Educativo, la JUME, COREDUCAR, la Casa de la Cultura, el Periódico Municipal El Carmelitano, la Subdirectiva de ADIDA, el Centro de Ayudas Docentes, IMDEPORTES, la UMATA, la UGAM, la Parroquia Nuestra Señora del Carmen, el Concejo Municipal, el Instituto Fray Julio Tobón Betancur, entre otros. (COREDI, 2002, p. 157), gracias a estas alianzas, se generó mayor reconocimiento y posicionamiento en el territorio, lo cual facilitó el desarrollo de las actividades educativas en cada uno de los espacios rurales y acceder a los mismos de la mano de la administración municipal.

La corporación tenía un dinamismo y reconocimiento considerable al interior de la localidad, una de las actividades que visibilizaba el quehacer educativo de COREDI, eran las *Olimpiadas Deportivas y Culturales SAT*, evento que congregaba a los estudiantes de cada una

de las veredas en las que ejercía sus actividades y que se convirtieron en referente de congregación y participación, en momentos difíciles para la convivencia ciudadana por efectos del conflicto armado.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante entender como fue la cobertura de atención de estudiantes en el Modelo Flexible SETA durante los años 1994 y 2001, ya que fue en esa época en la que la presencia de COREDI en los contextos en los que se agudizó el conflicto armado fue muy significativa, pues muchas veces la única presencia de la institucionalidad en esos espacios, fue gracias a la representación de esta corporación. Según la información revisada, la cobertura del programa tuvo la siguiente dinámica:

Tabla 3 Cobertura de COREDI En El Carmen de Viboral, entre 1994 Y 2001

Año	Número de Grupos	Número de Veredas Beneficiadas	Número de Estudiantes
1994	4	10	355
1995	13	38	302
1996	16	43	365
1997	21	49	388
1998	20	49	342
1999	23	49	452
2000	23	49	475
2001	20	49	486

Fuente: *Historial de COREDI en el Municipio de El Carmen de Viboral.*

Se puede apreciar una situación que es particular y sobre la cual se realizarán los respectivos análisis más adelante y es que COREDI llega al municipio de forma coincidente en la época en la cual el conflicto armado tuvo un recrudecimiento en el contexto de El Carmen de Viboral y sin embargo, el número de veredas beneficiadas se mantuvo desde el año 1997 hasta el año 2001 (49 veredas) y el número de estudiantes fue en aumento, aunque no de manera significativa, a excepción de los años 1995 y 1998, en donde pasaron de 355 estudiantes a 302 y de 388 a 342 estudiantes respectivamente. Teniendo en cuenta los entornos alejados del casco urbano, una diferencia de alrededor de 50 estudiantes que abandonan el proceso es muy significativa, ya que puede representar la población estudiantil de 5 o 6 lugares de encuentro y en cada uno de estos sitios pueden reunirse personas de hasta 3 o 4 veredas.

Seguidamente algunos datos de importancia para la época, cuando se construía el primer Plan Educativo Municipal en El Carmen de Viboral hacia 1998 y se hace desde los trabajos de implementación, un taller con una comisión de la UCO para considerar una propuesta educativa para el área rural (PEM, 1999, p. 116). La cantidad de población en edad escolar era de un 40% del total de la población para la época y en la tabla 5 vemos como los estudiantes del modelo SETA (para ese momento se denominaba SAT) pasa de un 17% en 1994 a un 34% en 1999:

Tabla 4 Cobertura educativa En El Carmen de Viboral, entre 1998 Y 1999

Edad	1998	1999
5	1.115	1.149
6	1.025	1.056
7	1.146	1.181
8	1.123	1.157
9	1.011	1.042

10	1.168	1.203
11	1.069	1.101
12	1.183	1.219
13	1.219	1.256
14	1.134	1.169
15	1.110	1.144
16	959	989
17	952	981
Total	14.214	14.647

Fuente (Acuerdo Municipal 049/1999, PEM, 1999, p. 81).

Tabla 5 Total Población Estudiantil de El Carmen de Viboral. Incluidas todas las modalidades y sectores, 1994-1998.

Grados	1994	1995	1996	1997	1998
Preescolar	230	489	483	555	588
B. Primaria	5.481	4.868	3.100	5.375	4.908
B. Secundaria	2.253	2.248	2.425	2.723	2.817
Media	488	341	905	962	923
Subtotal	8.452	7.946	6.913	9.615	9.236
OTROS					
SAT	35	324	482	388	354
Centro de Educación de adultos	51	62	57	59	64

Validación Primaria	-	57	51	158	55
TOTAL	8.538	8.389	7.503	10.220	9.709

Fuente (Acuerdo Municipal 049/1999, PEM, 1999, p. 87).

Cabe señalar entonces que el Modelo Flexible SETA, entre los años 1999-2004 fue tomando una mayor fuerza y relevancia dentro del territorio carmelitano, ya que era la única opción dentro de la oferta educativa para el sector rural, contribuyendo a la consolidación de los procesos educativos dentro de las comunidades rurales, que hasta ese entonces, no encontraban en la educación una posibilidad de transformación real en sus modos de vida: “a partir de la experiencia acumulada y sistematizada, y con los mismos principios de formar al campesino para el trabajo, la asociatividad, la solidaridad y el emprendimiento dentro del espíritu cristiano, y con la familia como eje dinamizador del proceso pedagógico” (COREDI, 2014. p. 8).

En la época mencionada, mientras en las dos instituciones educativas de carácter urbano que existían en el municipio, se graduaban aproximadamente 200 estudiantes, el modelo SETA llegó a tener dentro de todos sus grupos hasta el 50% de esa misma cantidad de estudiantes que se graduaban, diseminados por buena parte de las 54 veredas, atendiendo a población que difícilmente podría alcanzar este nivel educativo si no fuese por la presencia de COREDI.

Sin embargo, el modelo no alcanzaba a cubrir la cantidad de expectativas que las instituciones municipales esperaban: “el campesino se ve enfrentado a la necesidad de capacitarse y acercarse a nuevas técnicas y tecnologías, pero la verdad es que el campo tiene los más bajos índices de cobertura en los niveles de educación básica secundaria con múltiples problemas para acceder a la capacitación (analfabetismo), todavía la educación tutorial no

alcanza a consolidar políticas que satisfagan las necesidades rurales. Además de los altos costos que se deben pagar para atender un grupo por los sistemas vigentes.” (Acuerdo Municipal 049/1999, PEM, 1999, p.75).

En ese sentido, muy importante señalar que las alianzas y el apoyo con otras instituciones interesadas en el desarrollo rural a través de la educación, son una base firme para la interrelación entre las entidades territoriales y el MEN, mejorando las condiciones y generando reflexiones a partir de la prestación del servicio educativo en las zonas rurales, que es el caso de la Corporación Nacional Para la Educación Rural -COREDUCAR-.

Tabla 5. Presencia de COREDI en El Carmen De Viboral

AÑO	MES	VEREDA	NÚMERO ESTUDIANTES
1994	Agosto	La Aurora	150
	Mayo	La Esperanza	21
1995	Mayo	El Porvenir	25
	Mayo	Mazorcal	40
	Junio	La Milagrosa	60
	Junio	Rivera	30
	Junio	Santa Inés	36
	Agosto	Samaria	56
	Diciembre	El Ciprés	40
1996	Marzo	La Cristalina	14
	Mayo	Aldana Abajo	35
	Mayo	Belén Chaverras	25 (se redujo por

			orden público. COREDI 1998, P.16)
	Mayo	El Cocuyo	16
1997	Abril	La Chapa	45
	Abril	La Sonadora	55
1998	Febrero	La Florida	24
	Abril	Campo Alegre	17
TOTAL		18 VEREDAS*	689 ESTUDIANTES

Fuente: *Historial de COREDI en el Municipio de El Carmen de Viboral.*

* Muchas veredas eran atendidas en las IE de lugares aledaños, ya fuera porque no se lograban reunir el número de personas (mínimo siete participantes) necesarias para desplazar hasta allí a un docente o por las condiciones de accesibilidad a esos territorios (COREDI, 1998, p. 24), lo que muchas veces llevó a suspender las actividades en algunos territorios. La cifra variaba según el lugar, ya fuera por su lejanía (si se compararan las cifras de La Cristalina y La Milagrosa con más de 8 horas de distancia de diferencia frente al casco urbano) o por la posibilidad de algunos habitantes de acceder a la educación en el contexto urbano.

Entre los años 1999 y 2001, en COREDI habían egresado 103 personas, aparentemente un bajo número, pero hay que señalar que fue la época más aguda del conflicto y muchas personas tuvieron que abandonar las veredas, muchas de las cuales fueron luego tutores en el mismo programa o se convirtieron en líderes comunitarios, políticos y funcionarios públicos. El programa fue creciendo en su credibilidad y presencia institucional, sin embargo, fueron

apareciendo algunas dificultades en torno a su continuidad y a la legitimación que tenía su metodología de trabajo, ya que era mucho más flexible que los métodos convencionales.

En consecuencia, la corporación realizó en su momento una evaluación del programa mediante una matriz DOFA, metodología que fue creada desde los años setenta del siglo XX, pero que para la época era un gran referente para mejorar la planeación corporativa. El análisis realizado por COREDI, se llevó a partir de nueve dimensiones que concentraban los modos de accionar de los grupos de atención en cada vereda (COREDI, 2002, págs. 43-55). Aquí se destacan algunos de los aspectos más relevantes que fueron considerados para la época:

- 1) Conocimiento del programa: Hay poco conocimiento y no hay condiciones locativas, ni ayudas didácticas para el desarrollo del Modelo Flexible SETA. Vemos que esta situación persistió por mucho tiempo, ya que muchas personas no entendieron cuál era la finalidad y filosofía del modelo y menos trataron de mantenerlo vigente mediante la gestión que se requería en distintas instancias del gobierno.
- 2) Mejoramiento socioeconómico: Se valora la importancia de la participación comunitaria, el diálogo familiar, el cuidado del medio ambiente. Se promueve la independencia económica de los estudiantes, aunque muchos desertan por tener que dedicarse al trabajo (p. 45). Cabe señalar que uno de los factores fundamentales del Modelo SETA, es que promueve la educación en combinación con las faenas del trabajo rural, ya que muchos estudiantes no se pueden dedicar solamente a las actividades estudiantiles.
- 3) Cobertura: Que en algún momento iba en un crecimiento considerable y que se vio afectada por alteraciones del orden público y el desplazamiento de comunidades en las zonas rurales (p. 46). Con esta dimensión es que se ha identificado únicamente las labores

de COREDI, desconociendo muchas veces otras experiencias pedagógicas importantes más allá de garantizar la cobertura.

- 4) Rendimiento académico: Aunque hay exigencia y responsabilidad, existe un bajo rendimiento académico. Hay que mejorar la articulación con el ciclo de la básica primaria. Máxime cuando muchos estudiantes del sector rural, en la época que interesa a la investigación, sólo les interesaba cumplir sus estudios primarios y muy pocos avanzaban en el ciclo formativo.
- 5) Proyección comunitaria: Se ha fortalecido la participación y ejecución de proyectos y la motivación por la educación. Se fortalece la integración veredal, las actividades deportivas y la preservación del medio ambiente. Existe la dificultad con respecto de la cooperación entre padres e hijos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 6) Gestión: La UMATA es la entidad municipal que más contribuye con el desarrollo de prácticas y proyectos productivos comunitarios. Se pretende que cada tutor sea un gestor [sic] a nivel municipal y veredal, para contribuir a la calidad de la educación. En este punto se ha podido establecer parte del éxito del modelo.
- 7) Pertinencia: Se valora mucho la integración entre estudio y trabajo, aunque se tiene la percepción de la deficiencia académica de egresados de las escuelas rurales. Se valora que el plan de estudios tenga contenidos agropecuarios. Se deben promover capacidades para aprovechar los recursos de su medio (p. 52). El modelo ha permitido el proceso de gestión y autogestión en el despliegue de actividades económicas en los propios lugares de habitación.

- 8) Expectativas: Existe un interés de profesionalizarse entre quienes egresan y valoran la posibilidad de trabajar y estudiar simultáneamente. A la mayoría le interesa el asunto de la docencia (subrayado propio) y el agro, y gracias a la presencia del SAT, se cambió la expectativa del emigrar (p. 53). Se visualiza la creación de microempresas. (p. 54).
- 9) Flexibilidad: El papel de la formación de la mujer campesina, jóvenes y madres de cabeza de familia. También la atención a distintas veredas, tanto las lejanas, como las que están cerca al casco urbano (p. 54). Es importante el fortalecimiento del nivel académico.

Con base en los numerales anteriores, es posible evidenciar un asunto significativo en la consolidación del Modelo Flexible SETA y es que existen procesos de retroalimentación y análisis de las condiciones en la prestación del servicio, lo cual ha permitido que situaciones como el poco conocimiento que existía hacia el modelo se haya superado y fortalecido a través de acompañamiento y capacitación a directivos y docentes, además de los beneficios que trae consigo la experiencia. Existe un reconocimiento de su accionar en el territorio, pero es poco el material con el que se cuenta para dar un panorama de la época y en años posteriores al 2001, es prácticamente inexistente la información que haya sistematizado la experiencia.

Cabe señalar, que COREDI buscó generar procesos de impacto y cobertura que fueron significativos, ya que se mantuvieron en el territorio, a pesar de los efectos del conflicto armado.

La Misión y Visión del IRER:

(...) está formada y se fundamenta en la valoración del ser humano, con base en principios de igualdad y justicia social, en aras del bienestar a nivel personal, familiar y social; todo ello buscando formar líderes sociales que se benefician así mismos y su

entorno ciudadano, territorial, inscritos en un contexto local, pero sin perder de vista los procesos globales de la humanidad (p. 60).

Teniendo en cuenta lo anterior, existe una sintonía con algunos de los planteamientos de Johan Galtung y Vincenc Fisas, donde se señala que, a mayor despliegue del desarrollo, mayores condiciones de bienestar se genera en las comunidades. Será preciso mostrar que, aunque específicamente no se habló en el pasado de contenidos o de una asignatura que tenga que ver con la paz, o que los contenidos curriculares parezcan ofrecer unos elementos que tienen que ver más con los asuntos de las ciencias exactas, de la practicidad y de la aplicación concreta a través de proceso productivos, hay dos elementos que hay que tener en cuenta y que fueron mencionados arriba: el interés de los estudiantes del Modelo Flexible SETA por seguir en la docencia y el cambio en la expectativa de emigrar de sus lugares de origen, por parte de las comunidades.

6.1.1 Actores involucrados en el Modelo SETA

Los actores que participan del proceso educativo son diversos: van desde las mismas comunidades rurales, estudiantes, tutores, hasta el personal directivo, personas con características propias de los entornos rurales en los cuales hacen presencia. Éstos tienen que ver directamente con la consolidación del Modelo SETA, pero también son importantes otros actores como, por ejemplo, los funcionarios del gobierno, que en distintas dimensiones del proceso intervienen en la consolidación del proceso educativo, como una UMATA o una oficina municipal de deportes. Se hace necesario comprender quienes son los diversos actores para comprender sus dinámicas.

Las comunidades en las cuales se desarrolla el proceso educativo son rurales, las cuales se ubican territorialmente en diversos puntos estratégicos de la geografía del municipio de El Carmen de Viboral. Estas comunidades rurales, algunas cercanas y otras lejanas, poseen diversas características entre sí que las hacen especiales y, por ende, las dinámicas que poseen dependen en gran medida del entorno y de las actividades económicas que predominen; el municipio posee tradición agrícola, de comercio y de industria de cerámica por lo cual es reconocido a nivel nacional.

Las posibilidades a las cuales pueden acceder los estudiantes bajo el SETA son diversas; la primera, es que la posibilidad de asistir a clase sólo tres días a la semana, favorece el desarrollo de otras actividades como laborar, apoyar a la familia en las unidades productivas familiares o dedicarse al P3E matriculado en la institución. La segunda, es que al tratarse de un modelo educativo flexible es posible adaptarse a las necesidades de los jóvenes y atender a sus expectativas debido a que los conocimientos son contextualizados para facilitar su asimilación. En efecto, COREDI define los proyectos productivos de los estudiantes del siguiente modo:

“es el conjunto de actividades comunitarias, pedagógicas y productivas posibles de sistematizar, con el propósito de aplicar, contrastar y ampliar los conocimientos e informaciones adquiridas por los y las estudiantes en su proceso formativo. Dichas actividades se efectúan en la Unidad Productiva Familiar o en otros ambientes comunitarios, donde pueden participar uno o más estudiantes, sus familias y personas de la comunidad, para lograr soberanía alimentaria, optimizar los recursos existentes en el medio, proporcionar espacios de integración, de investigación, de planeación para el mercado, del cuidado del medio ambiente y en general de todos los aspectos necesarios

para hacer de los y las estudiantes, sus familias y comunidad²⁴, personas con capacidad de trabajo asociado, solidario y con visión empresarial” (COREDI, 2014, p. 46).

Los estudiantes son quienes se ven más beneficiados por las actividades desarrolladas. A través de la metodología de aprendizaje tutorial les es posible asistir a clases tres días a la semana y dedicarse a otras labores los demás días, por ello tienen la oportunidad de laborar o apoyar a sus familias en las labores que desarrollan en el hogar.

Los tutores que orientan las diversas asignaturas, son profesionales en algún campo específico del saber (pedagogía, lengua castellana, ciencias, matemáticas etc) mas no cuentan con la formación profesional específica para el trabajo en SETA u orientar la variedad de asignaturas que exige el modelo. Es de anotar que en el país no se contó por mucho tiempo, con una licenciatura exclusiva para la atención de población rural, se ofertan algunos programas en la capital del país en el nivel de posgrado los cuales cuentan con unos precios bastante altos para la capacidad financiera de los interesados; un programa de educación rural, debe ofrecer herramientas para realizar una adecuada lectura del contexto y proponer estrategias que permitan responder a las necesidades, intereses y expectativas de los habitantes rurales.

COREDI adelanta procesos de capacitación continuos a los tutores con el fin de fortalecer su desempeño académico en las diferentes asignaturas, incluso aquellas que no hacen parte de su formación disciplinar, con el fin de adquirir las competencias necesarias para orientarlas en los diferentes grados, lo cual favorece su desempeño en Modelos Educativos Flexibles, eso lo ha llevado a consolidar por ejemplo el Tecnológico Rural COREDI, o incluso en los últimos años

²⁴ Subrayado propio

apoyar a algunos de sus funcionarios para adelantar estudios de posgrado en la Universidad Católica de Oriente UCO.

En los microcentros, que son reuniones de trabajo periódicas, que se realizan semanalmente, tanto coordinador como docentes realizan una planeación de los procesos de capacitación que deben realizarse con el fin que los docentes adquieran las habilidades necesarias para el desempeño docente.

Los directivos se encargan de las gestiones administrativas y de realizar seguimiento a las actividades desarrolladas en cada uno de los municipios; para el caso específico del municipio de El Carmen de Viboral, se cuenta con un coordinador quien a su vez reporta al rector y asesores pedagógicos las situaciones en las cuales requiere apoyo o simplemente datos relacionados con el desempeño académico. El personal directivo es el encargado de realizar seguimiento, monitoreo, verificación y planeación de todas las actividades relacionadas con el proceso académico de los estudiantes y realizar los respectivos reportes a la secretaría de educación departamental SEDUCA. El personal contratado que se encarga de la atención directa de los estudiantes debe ser profesional (licenciado en alguna de las áreas del conocimiento) el personal de apoyo como auxiliares administrativos, debe contar con formación técnica o tecnológica.

6.1.2 Metodología utilizada en SETA

Dentro de las actividades desarrolladas para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, se vela por integrar la teoría y la práctica en todas las acciones. Las actividades académicas son orientadas por el tutor quien en algunos casos rota por diversos grupos con el fin

de optimizar sus conocimientos en ciertas áreas específicas; se pretende que aquellos docentes con un saber específico en alguna asignatura sea quien la oriente, en caso de no ser posible tiene la responsabilidad de liderar procesos de capacitación para sus compañeros con el fin que sean ellos quienes la impartan.

Cada una de las asignaturas cuenta con una guía de aprendizaje por cada área del conocimiento y nivel educativo. En estas guías se plasman los temas a desarrollar y constituyen un apoyo para el desempeño de la labor del docente al orientar secuencialmente el desarrollo temático. Un docente orienta diversas asignaturas, dependiendo de su formación profesional acompaña algunas de las áreas de interés, en caso de no contar con docentes formados en un área específica, se buscan alternativas para desarrollar la capacidad académica de los tutores, quienes realizan procesos de capacitación conjunta que contribuye al desarrollo de competencias.

Uno de los modos de entender la importancia que tiene el modelo flexible SETA, es la posibilidad de desplegar los P3E, los cuales articulan las diversas áreas del conocimiento y permiten ponerlos en práctica en las unidades productivas de los estudiantes. Esta apuesta permite generar alternativas de desarrollo rural, además de fortalecer las actividades productivas familiares y velar por la seguridad alimentaria.

6.1.3 La promoción de la gestión de un modelo que se convierte en “presencia del Estado”.

Retomando los presupuestos teóricos en los que se valora la acción de los docentes, se hace referencia al sentido que tiene las prácticas docentes en diversos contextos, las cuales no se

refieren únicamente a los elementos presentes en el mundo, en la esfera de lo social y que se materializan más allá de los significados que las personas les imprimen, por ejemplo, las formas de estructurar los grupos de trabajo de una JAC, sino que tienen un sentido y una orientación que conducen a un modo de entender las acciones hacia las intenciones de cada quien, en sintonía de los que los demás piensan y creen es lo que concierne a las acciones colectivas, pero no dando por hecho lo ya establecido, sino atendiendo a la coherencia de entender las verdaderas condiciones de cada contexto.

El Modelo Flexible SETA ha permitido en muchas comunidades un trabajo y apoyo interinstitucional, porque ha entendido que el desarrollo rural se debe dar con el esfuerzo y trabajo desde diferentes sectores de la sociedad y en ese sentido, la filosofía del modelo siempre muestra la disposición y la apertura al trabajo en equipo y su forma de entender la relación campo-ciudad. Los docentes tutores de COREDI, son “mediadores” entre las comunidades y los entornos urbanos. En ellos se delegan algunas tareas por parte de las comunidades, sobre todo en lo que tiene que ver con la gestión frente a los entes municipales. Esto sucede, porque muchas veces las veredas en las cuales trabaja el tutor están a varias horas de camino del casco urbano o porque muchas de las familias de la vereda son de escasos recursos y no les queda fácil desplazarse.

En ese sentido, los docentes tutores de COREDI adquieren determinadas habilidades para desenvolverse en roles de gestión y comunicación frente a la institucionalidad, van teniendo claro un panorama de cómo son los tipos de conexiones existentes entre los entornos, reconociendo las necesidades más sentidas de las comunidades y los tipos de políticas que se gestan desde el nivel central para llevar el desarrollo y el bienestar a las veredas.

Muchas veces, las formas que tienen las administraciones municipales para focalizar los programas y proyectos que se van a desarrollar en las veredas, atraviesan por la experiencia y la función del tutor, ya que gracias al manejo de la información y de llevar a cabo una labor en la cual se incluyen a las familias, posee un conocimiento privilegiado acerca de las formas de vida de las comunidades en las cuales trabaja. (Giraldo, 2019²⁵). En ese sentido, se depende mucho de las posibilidades en cuanto a la conectividad con los centros urbanos y a posibles aislamientos o falta de apropiación de las políticas estatales, en el desarrollo del territorio. El modelo ha calado en las comunidades y estas lo reclaman y defienden, ya que por ser un modelo flexible con una modalidad de contratación denominada cobertura educativa, en ocasiones sufre una dependencia total de la voluntad política del gobernante de turno principalmente en el nivel departamental.

Indicar que la presencia del modelo, se convierte en la presencia del Estado en los territorios no es fortuito, toda vez que los recursos de contratación por cobertura salen del Estado con el fin de garantizar la educación en diversos sectores rurales. Otro aspecto a destacar, es que, por la ubicación geográfica de un número considerable de veredas, la presencia de la policía, las secretarías municipales, entidades de salud u otras es casi que inexistente, por ende, el rol del tutor se reivindica y las acciones institucionales cobran especial valor en estos espacios.

6.2. La experiencia del docente o tutor en el Modelo Flexible SETA

Los docentes tutores de COREDI, han sido reconocidos en algunas veredas del municipio de El Carmen de Viboral, como actores principales de la transformación social y por contribuir a mejorar las condiciones de vida de las comunidades en las cuales desarrollan su acción

²⁵ Información tomada de entrevista realizada al señor Germán Giraldo

pedagógica, lo anterior es visible gracias a las voces de los habitantes de las veredas quienes, en diversos espacios, como las reuniones de ASOCOMUNAL expresan dichas posturas.

En ese sentido, se observa cómo este tipo de docente, reconfigura otro modo de su función educativa, que de algún modo apunta a reinventarse en su modo de actuar frente al proceso de enseñanza, así como lo mencionan algunas autoras en términos del rol docente: “los tutores importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento” (Vélaz y Vaillant, 2009, p. 92). El tutor es el encargado de motivar, de congregarse no sólo a los estudiantes, sino a los individuos de una comunidad para orientarlos a realizar procesos educativos y de proyección social, que fortalezcan y promuevan el desarrollo de su contexto, desde las iniciativas que surgen al interior de esa colectividad; de ahí que sus características no sólo académicas sino humanas sean fundamentales al momento de realizar la selección del personal, debido a que el tutor debe caracterizarse por su versatilidad, deseos de aprender, capacidad de reinventarse, liderazgo, proyección social, emprendimiento y profesionalismo.

Otros autores consideran la *acción tutorial* como una cuestión principal y a la que ha de dedicarse esfuerzos y recursos importantes de carácter humano, funcional y material, con el fin de cualificar y fortalecer su rol, especialmente en lo referente a la realización efectiva de las funciones orientadoras, así como la valoración de su importancia dentro de tres acciones básicas:

Apoyo personalizado en los procesos de aprendizaje escolar según la etapa y/o ciclo educativo que se trate; la ayuda en el autoconocimiento y toma de decisiones académico - profesionales, así como a la planificación de experiencias necesarias para la clarificación

de la identidad personal y de los propios objetivos, identificación con la sociedad y toma de decisiones correspondiente; el refuerzo de la autoestima y ayuda en la adquisición de habilidades de vida y valores, en el que se integran actividades... relativas al desarrollo, relaciones interpersonales, al propio trabajo, casa, tiempo libre. (Sobrado, 2007, p.46).

La situación de lejanía del lugar de trabajo lo que le obliga a generar estrategias para lograr los objetivos propios del contexto, puede tener algunas incidencias en su posición social, ya que con relación a lo urbano, no es muy valorado el hecho de trabajar en lugares apartados; además de la poca estabilidad laboral, pues al enfrentarse a situaciones adversas como el desplazamiento hasta el sitio de trabajo y las condiciones desfavorables de habitación o asentamiento, muchos están en una constante búsqueda de otras posibilidades de trabajo con el fin de mejorar sus condiciones, lo que a veces dificulta la continuidad de los procesos. Siguiendo a Brígido:

Los testimonios de los maestros rurales son muchas veces patéticos, refieren a situaciones inimaginadas (sic.) Para alguien que nunca ha visitado una escuela rural. Además de la soledad y el aislamiento, estos maestros deben enfrentar situaciones objetivas para las cuales no están absolutamente preparados [...] solucionar problemas que plantea la convivencia de alumnos con edades muy dispares y de diferente sexo, lograr que sus reclamos lleguen a las autoridades, procurar que los líderes locales no interfieran en las tareas de la escuela, etc., etc. (Brígido, p. 270).

Además, la forma de contratación de los tutores con un contrato a término fijo inferior a un año (en ocasiones debido a demoras en la contratación por cobertura, de hasta 7 meses) que si

bien es un proceso que no es decisión de COREDI, si afecta de manera significativa la permanencia y la estabilidad que requiere el personal contratado.

6.2.1 El papel del docente tutor en la construcción de una Cultura de Paz, como rescate de lo cotidiano.

Las acciones de los docentes tutores se materializan en las condiciones de sociabilidad de quienes constituyen la comunidad educativa en el sentido del empoderamiento en los territorios, no sólo de los estudiantes, sino también de sus familias y valga resaltar nuevamente acá que lo más bonito de este Modelo Educativo, es que tiene una influencia directa en éstas y en las comunidades en las que tiene lugar, a diferencia de los presupuestos del modelo tradicional, que a pesar de expresar en los PEI el componente comunitario como uno de sus pilares, no se consolida la proyección comunitaria de la mejor manera.

En ese sentido, la acción del tutor de COREDI no es una acción pedagógica que separa lo educativo de lo social, que en términos de Emile Durkheim podríamos llamar orgánico del grupo social, es decir, no entendiendo a la sociedad como entidad máxima de la moral social, considerando que para los individuos no es fácil dirigirse en una vía contraria de lo que socialmente se dispone y por consiguiente, el implacable deber de acogerse a lo que muchas veces dispone el colectivo, aunque en este caso las disposiciones conjuntas tienen en muchas de las veces un carácter solidario.

Es así que, además de ceder los fines individuales a los objetivos de la vida social, es decir, la relación entre la conciencia individual y la superioridad de la conciencia colectiva, la vida cotidiana de los estudiantes de COREDI, se enmarca en los contextos rurales dentro de las

acciones colectivas y, a través de la educación que es funcional y armónica al regular el comportamiento de los individuos, sus creencias, pensamientos y formas de ver el mundo, mantiene latente una posibilidad de formarse con fines de un servicio que favorezca no sólo sus intereses individuales, sino el modo como esto se vincula con su comunidad. Siguiendo con los planteamientos de Durkheim, en lo que tiene que ver con la vida cotidiana, se entiende que:

El sentimiento colectivo [...] es resultado de una vida común, un producto de los actos y las reacciones que se efectúan entre las conciencias individuales; y si resuena en cada una de ellas, es en virtud de la energía especial que debe precisamente a su origen colectivo. Si todos los corazones vibran al unísono, no es debido a una concordancia espontánea y preestablecida, es que una misma fuerza los mueve en el mismo sentido. Cada uno es arrastrado por todos” (Durkheim, 2005. P. 47).

Esta perspectiva acerca de los fenómenos sociales de carácter colectivo, concebida por Durkheim, tiene claro que éstos tienen su origen exclusivamente en lo colectivo, es decir, en la sociedad misma.

En tal sentido, la función del docente tutor, es la de un rol de convertirse en un medio para alcanzar un fin en la esperanza de cambio de los estudiantes del Modelo Flexible SETA, derivaciones que surgen de su obtención del conocimiento de la mano de estas personas y del reconocimiento de ver otras maneras de entender los procesos educativos, reconociendo sus posibilidades, incluso el instinto que emerge en los contextos rurales, especialmente en los años en los que el conflicto armado se agudizó en el territorio.

La llegada del tutor a algunas comunidades rurales de El Carmen de Viboral, significó un apoyo muy importante para los líderes y padres de familia, sobre todo, en las zonas más

afectadas por la presencia de grupos armados ilegales, ya que los jóvenes y adolescentes eran “conquistados” por estos grupos, para que hicieran parte de sus filas y la presencia del tutor, mostró otras oportunidades de desenvolverse en la cotidianidad y una forma de “escape”, por así decirlo, como también de proteger a la juventud, ayudándolos a enfocarse en procesos que beneficiaran la comunidad hacia el despliegue de sus saberes.

El saber hace que la educación sea importante, “es precisamente la relación entre la dificultad y la posibilidad de cambiar el mundo lo que introduce la cuestión de la conciencia en la historia, la cuestión de la decisión, de la opción, la cuestión de la ética y de la educación, y de sus límites” (Freire, 2012, p. 16). Es importante entender el papel activo del ser humano en la historia, no como un mero espectador, entendiendo las posibilidades que tiene de hacerse y rehacerse a medida que aprende. Así mismo, es significativo en el proceso de concientización, entender lo valioso de cada una de nuestras acciones, como un potencial de transformación hacia lo que otros pueden necesitar como base para entender su cambio y su papel en la sociedad a la cual pertenecemos, en un momento histórico determinado, máxime cuando nuestro rol es el de ser formadores del pensamiento.

6.1.2 Estrategias y metodologías utilizadas por el tutor en el Modelo SETA.

El Modelo Flexible SETA como “presencia del Estado” en algunos lugares a partir de la educación, ha posibilitado la promoción de una cultura de vida, es decir, otra forma de entender la realidad a partir de la dimensión educativa. Una de las principales dificultades de su reconocimiento, es que no se ha escrito lo suficiente acerca de su experiencia, no se ha sistematizado su legado, más allá de los documentos institucionales y algunos de los informes

que se presentan a las dependencias gubernamentales. Es decir, se reconoce en el ámbito de lo cotidiano, pero poco se ha sintetizado su accionar.

Así las cosas, pocas personas tendrían la posibilidad de conocer cuál ha sido el accionar de la Corporación COREDI y que, desde sus aciertos y desaciertos, esta experiencia ha ayudado a solucionar el dilema en materia educativa que presentan algunas comunidades rurales del Oriente antioqueño, especialmente las más alejadas de los contextos urbanos. Esa serie de estrategias que han sido exploradas a través del Modelo SETA. Una posibilidad de reescribir “las historias de las veredas”, en donde las comunidades mismas se encarguen de consolidar los contenidos de sus experiencias como actores sociales, que apunten a consolidar un legado histórico, en el cual queden plasmados los elementos constitutivos de su historia local, desde sus significados, desde el sentido de sus acciones, para que las generaciones futuras tengan un referente de los procesos de transformación social en cada contexto.

Como se mencionó antes, ante el abandono que históricamente han sufrido las zonas rurales por parte del Estado, el Modelo Flexible SETA entró a las comunidades como un asomo de presencia estatal y se convirtió en muchos casos, en la esperanza de un futuro mejor. La oportunidad que muchos jóvenes anhelaban de continuar el proceso de educación secundaria y media, no fue posible sino hasta la llegada de este modelo, el cual les permitía estudiar sin abandonar las tareas agrícolas y pecuarias en sus pequeñas parcelas, y contribuyó a mejorar muchas prácticas en las mismas, siendo esta quizá la característica más fuerte del modelo; otra muy importante, fue el énfasis que se le dio a impulsar el desarrollo endógeno de las comunidades, con el cual se pretendía que los estudiantes pudieran aplicar los aprendizajes en su entorno y lograr que se convirtieran en artífices de los cambios profundos en sus comunidades.

Teniendo en cuenta las condiciones de los territorios para llevar a cabo la labor de educar, se considera que el tutor además de enseñar, debe transmitir, acompañar, orientar a los estudiantes en dos dimensiones. Primero en la orientación de los contenidos manejados en las guías o tutoriales²⁶ que son implementados en ese modelo educativo, el segundo, orientar a los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos a partir de los saberes adquiridos a partir de la experiencia (la mayoría de las veces asociados a las faenas del campo). Es así que la labor del docente-tutor trasciende la simple transmisión de conocimiento y requiere de características propias que le permitan educar y resignificar su labor, que lleven a las comunidades al desarrollo del pensamiento crítico y resignificación de su lugar e incidencia en la sociedad.

La aplicación del modelo permite fortalecer el arraigo y sentido de pertenencia de las comunidades, reconocer los espacios comunes y otorgarles otro sentido a partir de las interacciones que allí se generan, donde los estudiantes y comunidades se integran en pro de un discurso de la convivencia y la paz. Cabe señalar, que este tipo de actividades tuvieron un gran despliegue en momentos en que la situación de orden público, prácticamente no permitía el disfrute de actividades colectivas o la reunión de personas.

El docente tutor debe ‘inmiscuirse en y con la comunidad’ el tutor debe aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe estar dispuesto a conocer cosas nuevas o resignificar aquellas que ya cree conocer; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus estudiantes para adaptar los conocimientos a sus características, expectativas y deseos y no al

²⁶ En COREDI uno de los elementos fundamentales de trabajo, dentro de los temas transversales que se insertan en el currículo, es el Manual Guía PE3, el cual sirve como uno de los principales materiales de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

revés. Se trata de ‘Democratizar’ el proceso educativo, en el cual exista una real participación e incidencia de los actores.

6.2.3 Acción pedagógica: La incidencia del docente tutor, al momento de explorar los saberes previos de los estudiantes.

El modo en que se desenvuelve la educación rural, atraviesa por las condiciones en las cuales se encuentra el entorno en el que la escuela está asentada, tanto por los escenarios físicos y ambientales, como por las condiciones de interrelación que se manejan entre ésta y las comunidades. En ese sentido, las acciones pedagógicas de los docentes deben de irse adecuando a las condiciones del contexto, del modo en que los contenidos curriculares se corresponden a unas necesidades sociales que están presentes, como por la acogida que en estos espacios educativos se hace de los saberes tradicionales o propios de las comunidades.

Uno de los pilares fundamentales para que el modelo SETA se pueda desarrollar de manera integral, es la constante capacitación que se le brinda al docente tutor, la cual le permite conocer el contexto de las comunidades donde desarrolla su labor y de este modo adecuar las temáticas y competencias que se quieren desarrollar, a las particularidades que cada comunidad tiene, “una forma de asociar el saber con el hacer”. (Contreras 2012, p.8). La permanencia de los docentes en el Modelo SETA depende de varias condiciones, algunas de ellas son el compromiso y pasión por la labor desempeñada, situación que en varios contextos ha generado sentido de pertenencia y ha permitido que situaciones como la continuidad en la contratación y la baja remuneración pasen a un segundo plano, siempre y cuando las condiciones socioeconómicas de

los docentes tutores así lo permitan; en caso contrario, contar con otro tipo de ofertas laborales que mejoren las condiciones son atributos que invitan a desertar de la propuesta.

La forma de entender el proceso de conocimiento por parte de los estudiantes oriundos de los contextos rurales, más alejados de los cascos urbanos, pasan por su vida cotidiana y cada elemento presente en el ambiente, se convierte en un potencial agente de conocimiento. Por ejemplo, la aplicación de los contenidos curriculares de matemática y ciencias naturales en las parcelas de sus viviendas, en las faenas de la vida diaria, permiten que los contenidos curriculares cobren sentido y sean valorados, incluso que se reconozca su utilidad al ser contextualizados a la vida diaria, situación que no siempre es vivenciada en la educación que se desarrolla en espacios urbanos. En palabras de uno de los funcionarios que más experiencia tiene en este Modelo de Educación Flexible: “conviene exaltar el hecho de empoderar al mismo estudiante de su compromiso con la formación, lo que implica fortalecer su autonomía en el proceso y su disciplina tanto en el tiempo de presencialidad como en el tiempo de aprendizaje independiente” (Vaca, 2016, p.9).

De esa manera, los contenidos se hacen más asequibles, ya que se utilizan instrumentos que son propios de la cotidianidad, a la vez que los conocimientos adquiridos en la escuela, ayudan a mejorar las condiciones de la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias, en clave de otras experiencias a escala global como, por ejemplo, el turismo rural sostenible. Al complementar los contenidos académicos con algunos saberes que los estudiantes manejan en sus faenas diarias, el desarrollo del proceso de conocimiento se enriquece y se puede llevar a la práctica de manera constante, lo que fortalece la reflexión e interiorización de los diferentes temas, cosa que no sucede comúnmente en el sistema educativo convencional, ni en los entornos urbanos, además de un trabajo cooperativo y solidario.

En la aplicación del modelo, una clase se convierte en un diálogo de saberes donde se potencia el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto, ya que las clases se llevan a cabo con el apoyo de textos o módulos que cada estudiante tiene y que permiten que ellos en muchos casos avancen en el aprendizaje a su propio ritmo, pero a su vez, éstos plantean al tutor su posición acerca de cómo llevar a cabo los procesos de intervención, por ejemplo, en los P3E; en este modelo, el docente tutor es un observador orientador que encamina e interviene cuando lo considera más oportuno, en ningún momento se presenta como el único poseedor del conocimiento ni el que tiene todas las respuestas, por el contrario, es el dinamizador de una forma de entender la realidad de un modo más humano y asequible a las condiciones de cada contexto. El modo cómo se efectúa la modalidad flexible SETA, en cuanto a la acción pedagógica del tutor, sigue las siguientes pautas:

- Se conforman grupos de estudio en comunidades veredales (20 estudiantes en promedio en cada lugar de encuentro de diferentes grados). El número varía dependiendo de las condiciones del contexto, sin embargo, el número de estudiantes es inferior en comparación a instituciones urbanas.
- Se desarrolla un trabajo presencial con la orientación de un Tutor(a) con una intensidad de 15 horas semanales, en horarios concertados con la comunidad, pues muchos estudiantes desarrollan labores productivas en el contexto. Esta situación les permite apoyar las labores de sus familias sin desertar del sistema educativo, además de tener la posibilidad de aplicar los aprendizajes adquiridos en su propia unidad productiva familiar.
- Se promueve un trabajo de autoaprendizaje con materiales escritos y actividades programadas en el proyecto pedagógico productivo y en el de desarrollo social, con

orientación y seguimiento del Tutor(a) y algo muy importante, que es la participación de la Familia. Es decir, que el estudiante contextualiza los conocimientos y le halla aplicabilidad.

- Los coordinadores o Cortutores²⁷, se encargan de realizar seguimiento a la labor del docente, realizan visitas periódicas a los grupos y registran las voces de los estudiantes evaluando el proceso desarrollado; dichas evaluaciones son tenidas en cuenta para próximas contrataciones de personal o para generar planes de mejora en los aspectos que así lo requieran.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Modelo Flexible SETA, tiene una particularidad y es que depende de la capacidad del docente tutor, para llevar a cabo su acción pedagógica al igual que de su método, para potenciar un trabajo casi autodidacta de los estudiantes y así alcanzar la mayoría de logros establecidos para que éstos identifiquen la funcionalidad de los contenidos y alcancen las metas de aprendizaje. Siguiendo a Vaca, “a propósito de método, se debe revisar dónde se fija el centro de interés de la acción educativa, conviene precisar el papel que juega directamente el estudiante, pues en el contexto de la EPC, es preciso ponderar el papel protagónico que le debe ser delegado al estudiante” (Vaca, 2016, p.12).

Se destaca que el docente inicia las sesiones de trabajo con una introducción al tema relacionándolo con las actividades productivas de los contextos de donde provienen: “Prevalece el proceso inductivo en esta primera sesión de desarrollo de la asignatura, sin embargo, avanza en dar a conocer la planeación que tiene prevista para las próximas sesiones para las cuales

²⁷ Un Cortutor, es un Tutor que a su vez asume funciones administrativas y labora como coordinador. Esta figura se da en zonas o territorios donde la cantidad de estudiantes es mínima y por ende se requiere que un recurso humano desempeñe ambas funciones y cumpla la intensidad horaria contratada.

define otras estrategias metodológicas, como consultas locales, exposiciones y actividades prácticas y trabajo grupal” (Vaca, 2016, p.13).

6.2.4 Condiciones de la labor del tutor

La actividad del tutor, en esta modalidad de educación flexible, tiene algunas condiciones que la hacen más compleja, pero a la vez significativa. Primero, debe trabajar con estudiantes en diferentes edades y diferentes grados, lo que exige un mayor grado de atención y forma de planear los encuentros de un modo que se garantice la equidad y efectividad de las actividades académicas; en segundo lugar, debe contar con los tiempos y las formas de distribuir el tiempo por parte de los habitantes de cada vereda, lo que puede ser complejo. Pero a su vez, se puede convertir en una buena oportunidad de aplicar los conocimientos en contexto.

Ahora bien, puede afirmarse que quienes se adentran en esta experiencia son personas con un considerable grado de vocación por la función docente, en el sentido de asumir algunos asuntos que son complejos, como por ejemplo, las maneras de desplazarse a los lugares de encuentro con sus grupos, ya que las condiciones no son fáciles y en muchas ocasiones se deben enfrentar diversas situaciones adversas dentro de las labores propias de la acción educativa, como por factores externos que intervienen en la labor docente.

Teniendo en cuenta algunos de los postulados de Brígido, en su texto Sociología de la Educación, “los docentes constituyen una categoría numerosa y heterogénea” (Brígido, 2006, p. 271), discurre la autora que en la manera de ubicar su posición social, se deben considerar las dimensiones objetiva y subjetiva, es decir, en el caso de la primera (el nivel de ingresos, el

capital cultural, las condiciones materiales de vida), en el segundo caso, es importante entender la percepción del docente frente a su posición social (Brígido, 2006, p. 271), es decir que las condiciones socioeconómicas de los docentes-tutores conjugadas con su compromiso docente, presentan estrecha relación para su ejercicio docente.

Uno de los aspectos a resaltar de los Modelos Flexibles, es que permiten que un grupo se conforme con 20 estudiantes de diferentes grados (de sexto a once), mientras que en la educación regular cada grupo o nivel debe estar conformado por 20 o 25 estudiantes; en consecuencia, la ausencia de estudiantes o contar con un número reducido de ellos no permite la operatividad del servicio educativo.

Es así que la mayoría de las decisiones que se toman frente a la educación rural, se realizan sin contexto, debido que un aspecto significativo es la ubicación geográfica y las dificultades de acceso, que generan un esfuerzo adicional por parte del docente sin que se valore, ni mucho menos se remunere adecuadamente.

En sentido contrario, se tiene la percepción de que los docentes son un grupo social que es representativo en la clase media, que tiene capacidades de acceso a la educación e información de modo considerable cuya remuneración es alta, situación totalmente contraria a la posición del docente rural. Tal vez, a razón de que el nivel de ingresos de un tutor de COREDI, no tiene nada que ver con los ingresos de un docente del sector oficial. Resulta paradójico que por tratarse un modelo de educación flexible cuyo servicio se presta por contratación por cobertura en el cual se ejecutan recursos públicos, las condiciones sean tan diferentes e inequitativas cuando las condiciones para la prestación del servicio requieren de ciertas garantías.

La función social del docente es históricamente reconocida, pues sobre todo en los ámbitos rurales, cumple múltiples funciones de dinamización de los espacios sociales y comunitarios. Según Brígido el docente recibe del sistema educativo tres funciones específicamente: educar, enseñar e instruir (Brígido, 2006, p., 276), sin embargo, en COREDI las trasciende en las complementa al ser percibido como un sujeto promotor de desarrollo comunitario.

6.3. Cultura de paz en un contexto rural y en constante transformación

El asunto de la cultura de paz o lo que podríamos denominar *los aportes a la discusión para una cultura de paz*. Podría decirse que, en el mundo occidental, una de las instituciones más reconocidas al hablar de temas de paz es la Organización de las Naciones Unidas -ONU-, la cual define la cultura de paz, mediante aprobación de la Asamblea General el 6 de octubre de 1999 en el Quincuagésimo tercer periodo de sesiones, Resolución A52/13, del siguiente modo:

La cultura de la paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones, teniendo en cuenta un punto muy importante que son los derechos humanos, así mismo respetándolos y teniéndolos en cuenta en esos tratados.²⁸

²⁸ Tomado de internet el 22 de sept. de 18: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>

Vemos que se relaciona inmediatamente el asunto de la cultura de paz con los derechos humanos dentro de los tratados y en nuestro contexto, asimilamos muchas veces este asunto como la única dimensión de los que sería una cultura de paz.

Así mismo, en lo que tiene que ver con la Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, en una Resolución de la Asamblea General, *Resolución A53/243*, se propone como primer postulado “promover una cultura de paz por medio de la educación”, en donde se define que es importante revisar los planes de estudio para ver cómo se propicia una cultura de paz que busque la no violencia. En total son ocho postulados que tratan entre otras cosas de promover: el desarrollo económico y social sostenible; el respeto de todos los derechos humanos; garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; la participación democrática; la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos; la paz y la seguridad internacionales²⁹.

Este tipo de acciones luego llevaron a declarar el año 2.000 como el año de la cultura de paz y hasta el año 2.010 el decenio de la paz y, a través de un documento firmado por distintos ganadores del Premio Nobel de Paz llamado el Manifiesto 2.000 (consta de seis compromisos), se plantearon los siguientes elementos (avalados por las firmas de más de 100 millones de personas) como referentes de una cultura de paz:

1. Respetar la vida.
2. Practicar la no violencia activa.
3. Compartir mi tiempo y mis recursos materiales.
4. Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural.

²⁹ Tomado de internet el 22 de sept. de 18: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>

5. Promover un consumo responsable.
6. Contribuir al desarrollo de mi comunidad.³⁰

Muchos de estos postulados son trabajados por COREDI dentro de su PEI y en perspectiva del Desarrollo Humano Integral, apuntando al trabajo solidario en los P3E y la consolidación de redes de comercio justo, como el caso de una de sus filiales BIOVENTAS.

Retomando un punto anterior, acerca de la UNESCO, en su Conferencia General 30^o reunión, París 1.999, donde realiza la Declaración Sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico³¹, menciona como la ciencia debe estar al servicio de la paz, promoviendo el análisis de los problemas y fenómenos sociales, desde una perspectiva crítica, que promueva la solidaridad y la cooperación, que para nuestro contexto, han sido factores preponderantes en el accionar de las instituciones como la Corporación COREDI.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos que la preocupación por promover una cultura de paz ha desplegado ingentes esfuerzos, tratando de plantear alternativas a las múltiples situaciones de conflicto y que, en definitiva, la educación es un factor central de transformación para esas realidades. Entendiendo la Cultura de Paz como una forma de accionar de la comunidad educativa de COREDI, que ha promovido desde hace más de dos décadas en las comunidades en las que desarrolla sus trabajos, la importancia de trabajar en equipo y el compromiso de construir paz desde la cotidianidad, modificando maneras de proceder influenciadas por grupos armados presentes en el contexto, así como los imaginarios colectivos presentes en los modos de desenvolverse en los territorios del Oriente antioqueño, tan afectados por la violencia armada de los últimos 30 años.

³⁰ Tomado de internet el 22 de sept. de 18: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001223/122350S.pdf>

³¹ Tomado de internet el 22 de sept. de 18: <http://www.unesco.org/science/wcs/116994S.pdf>

En otro sentido, siguiendo a Virginia Arango, cuando trata del tema de “la Paz Social”, cuando dice que el asunto de la paz es entendido como un derecho de tercera generación, un derecho de solidaridad, tal como lo plantea la UNESCO (Arango, 2007, p.16), podemos decir que este concepto está asociado a derechos sociales en las comunidades como (vivienda, salud, educación etc.) los cuales deben ser garantizados sin ningún tipo de exclusión o diferencias tácitas como hasta ahora aparecen en nuestro contexto, especialmente la educación.

Aún más, el papel de la educación según la OCDE³², muestra como en los sectores rurales es en donde más debería invertirse en términos de infraestructura y calidad de la educación. Muchos territorios de Colombia, en nuestro caso el Oriente antioqueño, han tenido acceso a los procesos educativos gracias a la presencia de COREDI, sin embargo, muchos de los tutores (término con el que se denomina a las personas que llevan a cabo la labor docente en ese modelo educativo), han carecido de una formación de mayor calidad, debido a lo poco atractivo de esta labor.

La modalidad educativa que propone COREDI, aunque mantiene un interés fundamental en la promoción de actividades productivas agropecuarias, en los últimos años se ha preocupado por entender mejor el asunto del desarrollo asociado a la sustentabilidad y la conservación ambiental, porque como dice Eloisa Tréllez: “sea cual fuere el apellido del desarrollo, debería ser al menos sinónimo de mejoría, de vida con calidad, de justicia social, de relaciones armónicas entre los seres humanos, de ausencia de guerra y de crímenes de lesa humanidad, de uso racional de los recursos naturales, de vigencia efectiva de los derechos humanos, de promoción del arte y de la sensibilidad. Y todo ello debería ser para siempre, o sea sostenerse, o mejor, sustentarse con bases claras en el tiempo y en el espacio” (Tréllez, 2007, p. 44).

³² Tomado de internet el día 03 de agosto de 2018: <https://www.semana.com/noticias/ocde/102795>

6.3.1 Educación para la paz. La acción pedagógica como fuente de cambio

Cuando se indaga acerca de la educación para la paz, muchas de las investigaciones giran en torno a la problematización de la Cátedra de Paz, el pluralismo y la valoración hacia la diversidad cultural (Bejarano, Chamorro y Rodríguez, 2018, p. 241). No se piensa, por ejemplo, como la contribución a fortalecer el tejido social, a entender las condiciones de las nuevas ruralidades, a las formas de convivir, permanecer en los territorios, poder ser felices en medio de sus realidades. Otros mencionan que la educación para la paz “es un contenido de la educación ética, una forma de educar en los valores, una demanda que nuestra sociedad pide a la escuela de hoy” (Agúndez, 2011, p.1). La educación debe permitir otras maneras de entender el progreso entre las comunidades reconociendo sus potencialidades.

Educar para la paz, debe pasar necesariamente por entender las condiciones de la construcción simbólica de la realidad en los territorios, desde sus condiciones esenciales, sin afectaciones externas (Cassirer, 1967, p.12). Lo anterior, nos lleva a plantear algo que podríamos definir como el arraigo, que es una condición que permitió a muchas personas campesinas mantenerse en el territorio, a pesar de las adversidades de la guerra, como un acto de resistencia desde la permanencia y mostrando una lección de resiliencia frente a la adversidad de la guerra.

Al indagar con personas oriundas de zonas rurales del municipio de El Carmen de Viboral, desde los recorridos hechos en actividades programadas por la administración municipal del periodo 2012-2015, acerca de algunos elementos simbólicos que están presentes en las dimensiones o categorías de: la educación; la ruralidad; el territorio; la identidad; las acciones institucionales; la comunidad; los saberes tradicionales y las posibles amenazas, en términos de

la pérdida de su identidad como comunidad, nos dimos cuenta de la necesidad de hacer una diferenciación entre lo que se pueda entender por arraigo y/o por identidad, ya que el primer concepto, permite entender cuál es el sentido que muchas personas de condición campesina imprimen a sus acciones en el territorio, mientras el segundo no hace tanto énfasis en el asunto de la permanencia en el mismo.

Más aún, muchas veces al hablar de educación para la paz, se alude al papel que han tenido en consideración de este concepto desde las directrices de la ONU y varios de sus órganos fundamentales como la UNESCO y ACNUR. En el texto “por una cultura de paz”, la autora Martha Izquierdo, plantea como el desarrollo y los cambios políticos han dado un giro en el que proliferan los conflictos y tal vez, una de las pocas salidas es el respeto a los derechos humanos y la democracia: “...significa que una auténtica y verdadera cultura de paz será aquella que sustente sus principios y sus bases en el respeto a los derechos humanos, en la democracia y en el desarrollo” (Izquierdo, 2007, p 158). Es decir, en la medida en que las comunidades reconozcan la reivindicación de sus derechos y posibilidades de cambio.

Algo semejante ocurre, con las actividades académicas que son desplegadas dentro del Modelo Flexible SETA y el modo cómo estas son aplicadas en contexto, ya que han contribuido al desarrollo de las comunidades, por ejemplo, a partir de las prácticas agrícolas, que desde el reconocimiento de sus formas de vida, sus condiciones de subsistencia, su sentido de lo colectivo, hicieron frente a las posibles amenazas que llegaron a intervenir sus condiciones normales de subsistencia y afectaron sus desarrollo: “La falta de desarrollo no puede invocarse para justificar la ausencia de derechos humanos universalmente reconocidos; tampoco puede haber desarrollo sin la promoción de la democracia” (Izquierdo, 2007, p.157). El desarrollo

entendido no sólo como intervención y modificación, sino como construcción conjunta con las comunidades, basados en sus necesidades.

En este caso, habría que considerar algunos de los planteamientos de Johan Galtung, acerca de la relación violencia-paz, existente en las diferentes etapas que tiene el conflicto, los procesos de acuerdos para la paz o la implementación de dichos acuerdos. Es importante en nuestro caso, para plantear el papel del Modelo Flexible SETA como generador de una cultura de paz, la identificación de los supuestos estructurales y culturales básicos para trabajar en función de una paz positiva, siguiendo lo que Galtung menciona, cuando “llama paz positiva al despliegue de la vida y paz negativa a la superación de las tres formas de violencia, directa, estructural y cultural” (Galtung, 2003, p.11). Debemos entender que la paz no es ausencia de guerra, sino de las distintas formas de violencia estructural, por ejemplo, el patriarcalismo y el papel de la mujer en los contextos rurales.

De igual modo, este autor reconoce el asunto de la paz positiva, como una relación entre la violencia estructural y la paz. Hace énfasis en la justicia social y el desarrollo; en la satisfacción de necesidades básicas de las comunidades; en la defensa de los Derechos Humanos, como prenda de garantía de la seguridad territorial, un bienestar colectivo; el reconocimiento de la libertad e identidad de los ciudadanos. No es suficiente que termine la guerra para convertirse en un proceso que compromete múltiples visiones y perspectivas teóricas y metodológicas. La ausencia de paz no es sólo la aparición del conflicto, sino el cúmulo de falencias estructurales de unas comunidades que han sido marginadas y que han tenido que convivir y tratar de manera constante con las formas de vida del conflicto.

Todo esto parece confirmar, que el derecho que tienen las comunidades al desarrollo, debe ejercerse de forma que responda equitativamente a las necesidades sociales, políticas, económicas, ambientales y del progreso, buscando superar las desigualdades que están siempre presentes en diferentes momentos históricos. Este tipo de asuntos, son los que podríamos entender, en términos de Galtung, como la paz positiva estructural, la cual va más allá de la aparición del conflicto y pone su atención en las condiciones estructurales de bienestar colectivo que deberían tener las comunidades vulnerables y que al existir estas circunstancias, no tendrían lugar escenarios tan marcados de desigualdad social, que, en muchos casos, es el origen de los conflictos.

Así mismo, entender que en nuestro contexto se consolida la idea de un desarrollo con carácter de sostenibilidad ambiental³³, el frente que se hace a las condiciones de pobreza presentes en nuestro contexto. La pobreza y la marginalidad conducen al desarraigo, a no poder producir las tierras por falta de recursos para garantizar su sostenibilidad, a que los campesinos tengan que vender sus parcelas, lo que conlleva a la concentración de vastas zonas de tierra por parte de unos pocos, generando múltiples formas de violencia, la devastación de ecosistemas nativos para dar paso a cultivos de tipo industrial y a la ganadería.

Consideremos ahora, que, a pesar de las condiciones adversas de los últimos 25 años en el territorio del Oriente antioqueño, COREDI siguió adelante con procesos educativos y proyectos productivos de impacto familiar y comunitario, que hicieron frente a las condiciones de adversidad, proponiendo otra forma de entender el desarrollo, a partir de la puesta en marcha de proyectos productivos, de consolidación de una participación comunitaria y de conservación ambiental.

³³ Tomado de internet el día 22 de enero de 2019: <http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0667148.pdf>

Todas estas observaciones, se relacionan también en el caso de El Carmen de Viboral, entre 1997-2001 se pusieron en marcha los siguientes proyectos en las diferentes veredas que eran intervenidas con los grupos de estudio del Modelo Flexible SETA:

Tabla 4. Historial Implementación de Proyectos Pedagógicos Productivos en el Municipio de El Carmen de Viboral

NOMBRE DEL PROYECTO	AÑO
Frutales	1997
Peceras	1997
Cría de codornices	1997
Utilización del tiempo libre	1999-2000
Parcelas demostrativas	1997
Parque de recreación escolar	1997
Huerta escolar	1997
Reciclaje	1997
Lombircultivo	1997
Cría de pollos de engorde	1997
Banco de semillas nativas	1997
Trabajos de modistería (vereda La Madera)	1997
Capacitación en sistemas	1999-2000
Proyecto de formación ciudadana y constitucional	2000
Dotación de un laboratorio (Ciudadela educativa urbana)	2000
Protección del Medio Ambiente	2001

Educación sexual	2002
Recuperación de microcuencas	2001

Fuente: Historial Coredi en el municipio de El Carmen de Viboral

La anterior tabla nos presenta los tipos de proyectos trabajados por el SAT en el caso de El Carmen de Viboral, en los cuales se destacan por supuesto, actividades asociadas al campo, pero algunas actividades que también se acoplaban a las necesidades propias de la interacción social en las veredas, por ejemplo, los trabajos de modistería, es decir, una formación para suplir sus propias necesidades sin tener que abandonar el entorno. (COREDI 2002, p. 102). Cabe destacar, que se promovía el trabajo cooperativo, es decir, se replicaban algunas experiencias exitosas en distintos grupos de estudiantes en otras veredas.

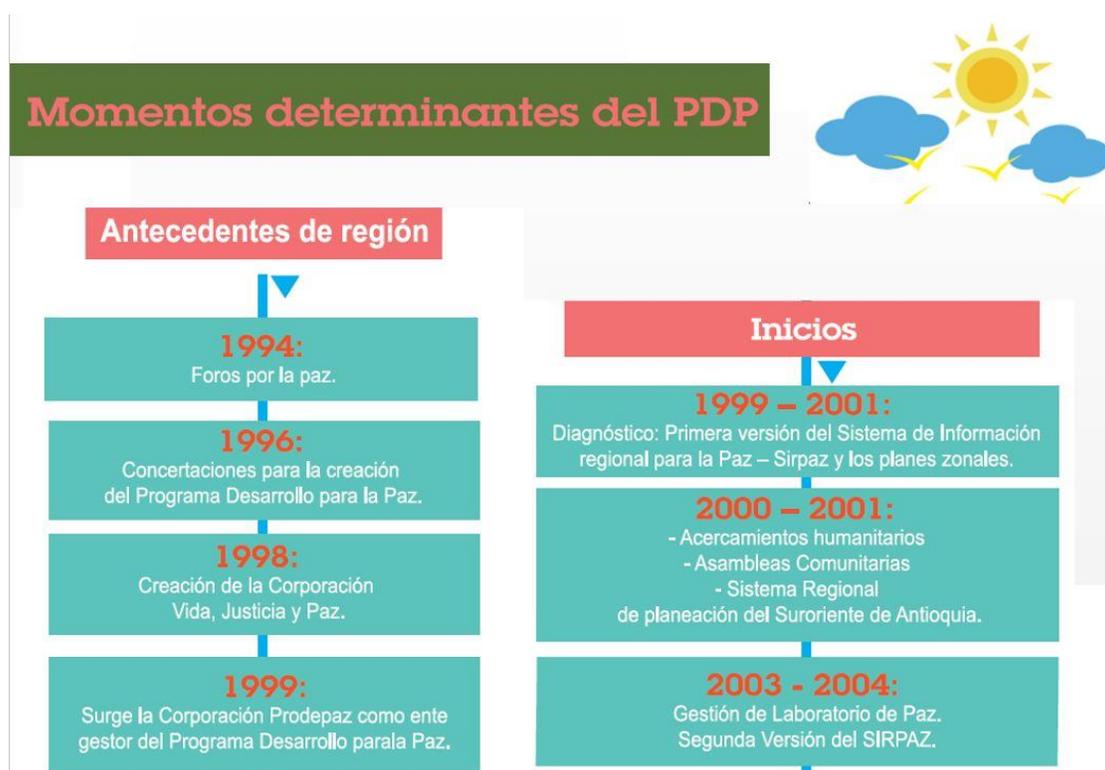
Como resultado del despliegue de acciones en el territorio carmelitano por parte de COREDI promoviendo la educación como un camino válido dentro de los contextos de la ruralidad, fue que se logró un reconocimiento significativo por parte de la institucionalidad, especialmente de la administración municipal y departamental, gracias a que a través de sus acciones muchas comunidades se mantuvieron en el territorio a pesar de la situación tan compleja de orden público, a pesar de que dentro de sus grupos de trabajo, se sufrieron las consecuencias del conflicto.

Por ejemplo, hacia el año 2002 el grupo de estudios de la Vereda La Madera, que era uno de los más importantes a nivel municipal, fue afectado significativamente por la violencia y la presencia de grupos armados; fue una época en la que se presentaron desplazamientos de la población, amenazas y asesinatos, sin embargo, los estudiantes no desistieron y aún desde otras

veredas, viajaban hasta el lugar de encuentro para recibir las tutorías, buscando contrarrestar con algunas propuestas por la paz.

El siguiente gráfico sirve para entender un poco la dinámica de desarrollo de las acciones frente al conflicto armado, para lo que coinciden fechas y contexto:

Gráficos 2. Momentos determinantes del Programa Desarrollo para la Paz en el Oriente Antioqueño.



Fuente: Corporación PRODEPAZ, Programa de Desarrollo Para la Paz. Tomado de internet:

<https://www.programadesarrolloparalapaz.org/contexto/16-historia>

Respecto a esta información, es importante señalar que la labor docente en ese periodo histórico fue compleja, sobre todo por los desplazamientos de los tutores a las diferentes veredas, debido al conflicto armado presente en las mismas, lo cual ponía en riesgo su integridad o imposibilitando el normal desarrollo de las actividades académicas. En palabras de una tutora

“había que pasar por encima de los muertos” muchas veces o tener que brindar el servicio educativo en el sector urbano, generalmente en la Casa de la Cultura, ya que no era posible desplazarse hasta las veredas³⁴. Un asunto que en otros contextos y condiciones no será imaginable y que nos muestra como el tutor debía sortear múltiples situaciones más allá de su función esencial de enseñar.

6.3.2 Por qué hablar de una cultura de paz en la experiencia de COREDI

Existen unos elementos fundantes dentro de una apuesta por la paz en el Modelo Flexible SETA, ya que el papel de COREDI tiene un gran reconocimiento social en el Oriente antioqueño y además es una entidad filial de la Diócesis Sonsón Rionegro, por lo que su visión acerca de la paz, se hace desde la posición e ideología de la Iglesia Católica. Esta posición, apunta a una concepción integral del ser humano, en algo que se denomina el *Desarrollo Humano Integral*, en el cual la paz se entiende como el desarrollo de múltiples dimensiones, en donde, por ejemplo, en palabras del Sumo Pontífice Pio XII (1.930-1.958), conocido como el “Papa de la Paz”, en la Carta de Navidad de 1.942, presenta “el mensaje de las cinco estrellas de la paz y la democracia” y dice que las cinco estrellas son: la persona; la familia (indisolubilidad del matrimonio); el trabajo digno de la persona; la reconstrucción del orden jurídico; y “el espíritu cristiano del servicio”. (Arango, 2007, p.20). Según lo anterior, se denota una reciprocidad del concepto de paz, con los derechos humanos y el modo en el que las comunidades se ocupan de entender éstos a través de la educación.

Esto es lo que ha tratado de hacer el Modelo Flexible SETA, a través de una formación integral con un carácter comunitario y el afianzamiento de las comunidades a partir del respeto

³⁴ Conversación con María Trinidad Giraldo Zuluaga, primera tutora en El Carmen de Viboral.

por las diferencias. Y tal como lo menciona Arango: para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la paz es el derecho a promover el desarrollo. Es decir, el derecho de la persona de desarrollarse económicamente, socialmente, cultural y políticamente, dentro de sus territorios, sin tener que emigrar a los sectores urbanos y en cambio potenciar las condiciones de su territorio.

Es así como la Corporación COREDI, ha buscado que el proceso educativo también les permita a las comunidades desarrollar competencias que generan y terminen liderando grandes procesos políticos, como funcionarios públicos o como líderes en sus veredas. Y bajo ese influjo de un catolicismo de corte social, “la paz en el sentido religioso, es un valor, que se fundamenta en el respeto a la dignidad humana” (Arango, 2007, p.30), se considera que esta condición fue sin duda un factor determinante de legitimidad frente a los actores armados y así poder penetrar en los territorios más aislados y ser una “salvaguarda” para los tutores que se desplegaban por los territorios..

En otras palabras, la historia misma del nacimiento de COREDI, tiene que ver con los procesos de intervención social, que lideró el presbítero Francisco Ocampo con la consolidación de una *nueva sociedad* en el Municipio de El Peñol Antioquia, ya que el traslado de la población por efectos de la inundación de sus tierras para dar paso al proyecto energético de EPM, modificó drásticamente los modos de vida de esa población³⁵. Es claro entonces que para considerar la construcción de paz, se deben entender algunos elementos del discurso del

³⁵ En el año 2019 se conmemoran 50 años de la firma del *Plan Maestro*, entre EPM, la Alcaldía de El Peñol y la Iglesia Católica, que le dio vida a este municipio y fue el origen de actividades formativas con campesinos. Tomado de internet el 21 de abril de 2019: <https://mioriente.com/embalses/hace-50-anos-se-firmo-el-contrato-maestro-de-el-penol-sabe-que-es.html>

desarrollo que aparecen en la realidad de las comunidades y que afectan directamente la estabilidad y la permanencia de éstas en los territorios.

Tal como fue destacado en el último Encuentro Regional para la Paz, llevado a cabo en el Municipio de San Carlos en el año 2015, en el cual participó COREDI activamente, en palabras de su alcaldesa: “La paz... es la posibilidad de que la gente acceda a los proyectos, de estar en el territorio sin ese miedo, sin esa angustia, sin ese dolor; es abrirle la puerta al desarrollo; es la tranquilidad, es poder estar en familia”³⁶. Además, se abordaron temas que fueron propuestos por la sociedad civil como: derechos humanos y víctimas; megaproyectos y medio ambiente; seguridad y posconflicto; desarrollo y vocación productiva del territorio; participación y democracia para la construcción de paz y posconflicto; articulación e integración territorial y, educación y cultura de paz.

En términos del tema de la educación y cultura de paz, se plantea un reto importante y es la reconstrucción de la memoria y cultura de paz, haciendo pedagogía para la paz en las veredas, el establecimiento de nuevas relaciones comunitarias y el fortalecimiento de las organizaciones comunales, solidarias y de la cultura y el arte. También, a partir de estas discusiones, a la hora de plantear el funcionamiento de los procesos estratégicos territoriales, se ha propendido por “el incremento del nivel educativo de líderes políticos y sociales para la formación en planeación” (Prodepaz, 2010 p. 40). El papel de PRODEPAZ y de otras instituciones fue fundamental para movilizar a la sociedad civil en medio del miedo y la desesperanza.

³⁶ Tomado de internet el 08 de septiembre de 2018: <https://www.programadesarrolloparalapaz.org/noticias/item/33-el-orient-antioqueno-un-referente-para-la-paz-territorial>

6.3.1 El Desarrollo Humano Integral en la perspectiva del Modelo SETA.

Podemos decir que el marco de acción de COREDI, su perspectiva de identidad apunta a visionar en sus estudiantes un proyecto de vida que facilite la convivencia en comunidades rurales, con un sentido de la organización social, el emprendimiento empresarial y una pluralidad en sus acciones cotidianas: “COREDI de manera general, desarrolla un modelo denominado SETA; sistema educativo para el trabajo asociado, que va más allá de lo pedagógico, apuntando a concebir la corporación como un sistema para la educación y el desarrollo social, en pro de las comunidades rurales especialmente” (COREDI, 2014, p.11). Su concepción de formación es la de un ser humano integral, que concibe el progreso de las comunidades desde el impulso de desarrollos pedagógicos basados en la acción y la investigación.

Precisamente, aunque dentro de los contenidos curriculares de COREDI, para buena parte de la época de análisis no hablan específicamente del asunto de la paz, sea como “cátedra de paz” o sea como “cultura de paz”, vemos que al trabajar en estas dimensiones se aporta a la discusión acerca de la importancia en la transformación de las formas de vida de la comunidad educativa corediana y por ende un aporte a la realidad desde el reconocimiento del contexto, las posibilidades, sus potencialidades, desde la acción solidaria, el reconocimiento de lo colectivo, la dignificación del ser humano, ejercicios que ayudan a mejorar un contexto económico y productivo que sea sostenible.

Al hablar de paz se habla de realidad, que en términos de lo que plantean autores como Vincenc Fisas y Johan Galtung, la describen dentro de lo que denominan como *paz positiva*, que según lo que COREDI desarrolla en sus trabajos, van más allá de la materialización de las posibilidades de hablar de paz por la desaparición de un conflicto, sino que la paz debe

entenderse como un ayudar a transformar la realidad “a través de la concienciación” (Fisas, 1998, p. 24).

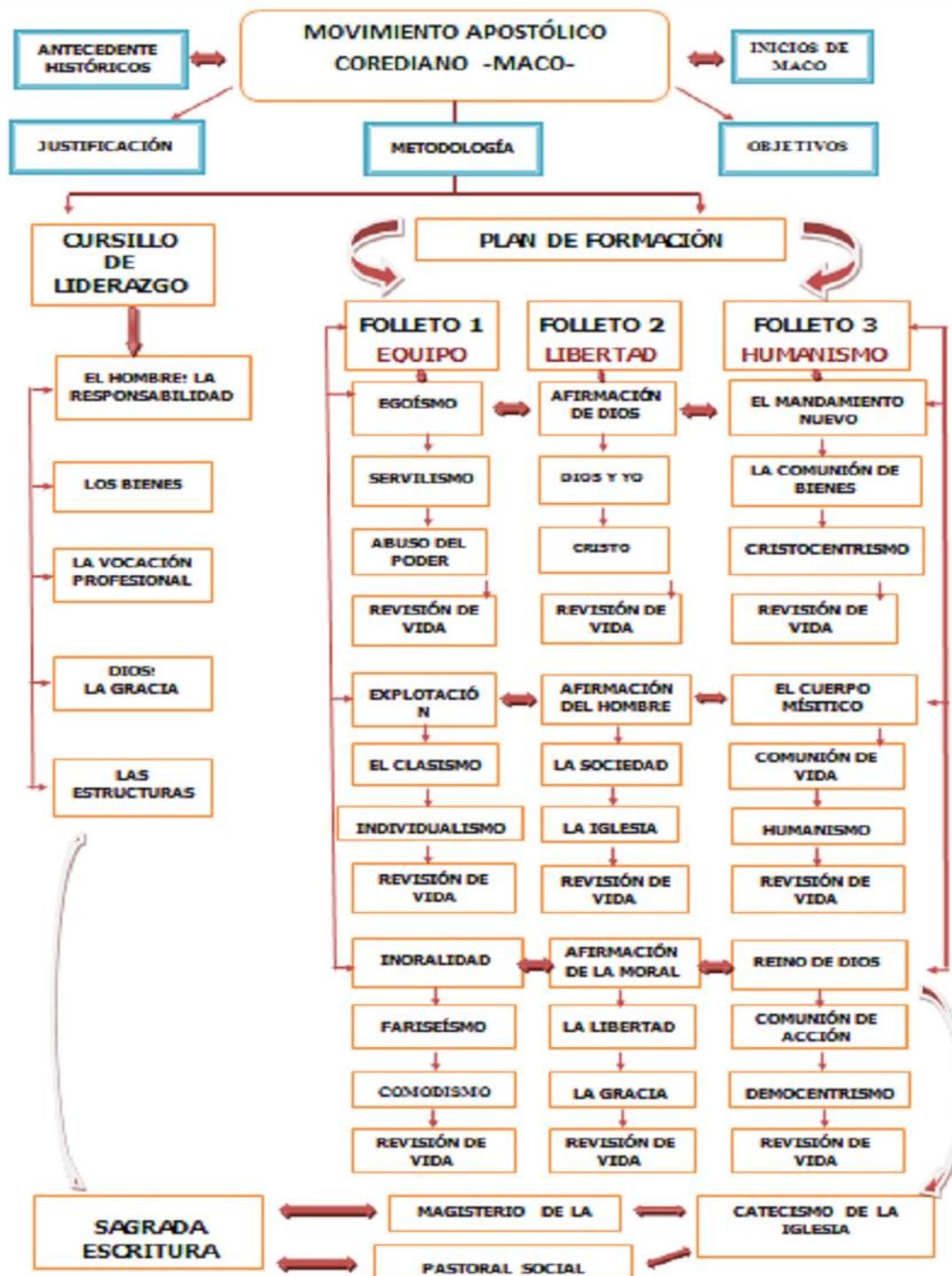
Es así que, muchas de las acciones desarrolladas por COREDI, tienen una directriz a través de programas y estrategias de trabajo que están al interior de su filosofía corporativa y adopta el concepto de desarrollo humano integral desde la visión del Papa Pablo VI expresada en su Encíclica *Populorum Progressio: El auténtico desarrollo del hombre concierne de manera unitaria a la totalidad de la persona en todas sus dimensiones* (COREDI 2014, P. 13)³⁷. Vemos con esto, que el carácter del desarrollo propuesto desde el Modelo SETA aporta a la concepción de otros modos de ver el progreso en los territorios, en donde el ser humano es actor fundamental en armonía con el ambiente y no sólo opera la concepción extractivista dominante en el contexto.

Estas acciones, se despliegan a través de una clara orientación cristiana, y dentro de ella, el desarrollo de acciones pedagógicas con un contenido católico, por ejemplo, dentro de la línea de Pastoral Social, se proyecta: ser y hacer "discípulos y misioneros" en la institución, desde su condición de ser humano consiente y espiritual... en la experiencia de Cristo desde la vivencia personal hacia la proyección comunitaria, desde:

- La organización: formando al ser en la integridad.
- El conocimiento: llevando a la persona a profundizar en el saber.
- La producción: que se enfoca en la multiplicación y proyección en el hacer para el servicio a la comunidad en la cotidianidad.

Ilustración 2. Estructura del Movimiento Apostólico Corediano, 2015

³⁷ Aunque este planteamiento lo hace es Benedicto XVI, en su Encíclica (*Caritas in Veritate*) del año 2009.



Fuente: Tomado de internet el 20 de enero de 2019: <http://www.coredi.edu.co/index.php/11-institucional/169-maco>

Por otra parte, vale la pena destacar que el asunto del Desarrollo Humano Integral viene tomando de nuevo tanta relevancia, que el mismo Vaticano crea un nuevo Dicasterio³⁸ hacia el 17 de agosto del año 2016, mediante una carta papal a Motu Proprio (iniciativa propia). Se creó bajo “a de experimentum”, bajo un estatuto pontificio de esa misma fecha. Ya en 1988 San Juan Pablo II había publicado un documento llamado “Pastor Bonus”, en el que se organizaba a la Curia Romana en diversas agrupaciones. Se hace necesaria otra manera de ver el manejo de los procesos sociales y económicos y, volver la vista a la dignidad humana y a la sostenibilidad ambiental.

En el documento que es realizado por el Papa Francisco, cuatro de los Dicasterios que habían sido creados en el “Pastor Bonus” se transfieren al Dicasterio de Desarrollo Humano Integral, ellos son los Consejos Pontificios: Justicia y Paz; Consejo Pontificio “Cor Unum”; Consejo Pontificio de la Pastoral de los Emigrantes e Itinerantes; y Consejo Pontificio para la Pastoral de la Salud.

Ya no se concibe el desarrollo en la unidimensionalidad del factor económico, la justicia, la salud y el tema de las migraciones toma un lugar en las agendas de discusión. En ese sentido, COREDI teniendo como base que es una discusión que tiene plena vigencia, se inscribe en esa discusión a partir de algunos de sus planteamientos, ya que, “actúa bajo principios éticos y orienta a la comunidad a vivir en armonía consigo misma y con los demás en la práctica de los siguientes principios y valores.

- El respeto por la vida en todas sus manifestaciones.

³⁸ Dicasterio: De la Curia Romana. Hace las veces que en los Estados de Gobierno son los Ministerios. El Papa crea este Dicasterio para ocuparse de: las migraciones; los necesitados; los enfermos; los excluidos; las víctimas del conflicto y de catástrofes naturales; los encarcelados; los desempleados y las víctimas de cualquier forma de esclavitud y de tortura. http://www.vatican.va/roman_curia/sviluppo-umano-integrale/index_sp.htm.

- El respeto por la persona humana y su dignidad a la luz del Evangelio.
- El desarrollo integral.
- La búsqueda de la paz.” (COREDI, 2017, P.52)

La educación que imparte está en sintonía con la cultura de paz y su visión del desarrollo, permite otras posibilidades de potenciar la acción pedagógica orientada hacia los bienes colectivos, hacia la consolidación de procesos de transformación al interior de las comunidades, haciendo frente a un modelo económico imperante, basado en el despojo, en la expulsión de comunidades enteras y en el uso de la fuerza como mecanismo de acción.

6.3.1.1 Entender la educación rural en un entorno de desarrollo sostenible.

En medio de las discusiones que se plantean para la subregión del Oriente antioqueño, como por ejemplo, lo que se plantea en términos del ordenamiento territorial, en el documento Lota Fase II, muestran una tendencia hacia lo social y colectivo: “el Distrito Agrario, como una propuesta para el ordenamiento territorial, es definido “como la unidad de gestión territorial agraria ubicada en las zonas de producción agroalimentaria y forestal, a través de la cual se busca proteger las economías campesinas e incentivar la producción agroecológica y el mercado justo, promoviendo la soberanía alimentaria, el desarrollo rural sostenible y el bienestar de la población” (LOTA Fase II, p. 65).

En ese sentido, las tensiones por el desarrollo en el Oriente antioqueño, muestran que aunque pareciera que prevalece un modo de vida urbano, los modelos rurales siguen perviviendo y manteniendo un carácter definido, especialmente entre quienes hacen parte del Modelo Flexible SETA, constituyendo a un poblador rural comprometido en los procesos educativos,

haciendo más productiva su unidad familiar, construyendo su proyecto de vida desde un entorno comunitario, así lo afirman los docentes: “el estudiante rural estudia con el propósito de mejorar sus sistemas productivos, tiene arraigo por su tierra, no migra fácilmente, es menos competente, valora su proceso de aprendizaje, se motiva fácilmente [Sic.]” (TD. 2015) (Vaca, 2016, p. 20).

Por tanto, uno de los aspectos importantes, es que el docente tutor debe “tener un aspecto diferencial en la manera de impartir la enseñanza..., resaltando así el aspecto vinculante del desarrollo humano integral, trabajando desde el reconocimiento de las dimensiones axiológicas, con las cuales la institución pretende fortalecer a la persona humana, como son: “ a) solidaridad, b) subsidiariedad, c) tolerancia, d) autonomía, e) responsabilidad, f) respeto, g) liderazgo y h) honestidad” (FUNTEC 2014, p.8) (Vaca, 2016, p. 22).

7. A Manera de Conclusión: Un Modelo de Educación Flexible que impacta en las comunidades, hacia una Cultura de Paz.

Luego de realizar el trabajo de campo, triangular la información y analizar los hallazgos, surgen unas categorías que permiten organizar los datos obtenidos que emergen del proceso investigativo. Se tienen en cuenta los objetivos de investigación y las voces de los actores involucrados, así como los resultados del rastreo bibliográfico.

7.1 ¿Cuál es el Concepto de Tutor?

La educación para la paz ha sido una preocupación constante para la promoción de una cultura de paz que trascienda los espacios locales y genere reflexiones a nivel internacional; hablar de una educación para la paz, no es un asunto de los últimos años, pero si ha tenido un lugar entre

los contenidos de los modelos flexibles, como lo señala Pasillas quien expresa “la primera ola de la educación para la paz tuvo la orientación de la Escuela Nueva y destacaba en particular su tendencia psicologista de Piaget (Pasillas, 2002, p.3).

Su discusión ha trascendido en el tiempo pero poco se habla del papel que han jugado los docentes en términos de la aplicación de los conceptos y contenidos, por lo que la experiencia del Modelo Flexible SETA es interesante, en tanto que visibiliza una manera de desarrollar la educación aplicada a la vida cotidiana por parte del docente para con los estudiantes y las comunidades, reconoce los lenguajes propios del campo, las formas de entender el mundo. Así como lo plantea Torres (2015) al referirse al libro “*La Escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestra. Mediados del siglo xx*”, de Diana Elvira Soto, en el cual, según la autora se puede “sentir el olor de la vereda, el sonido de la quebrada, la soledad de la escuela” (Torres, 2015, p. 1), la forma en la que uno puede percibir la apropiación de los contextos y el amor por la labor docente de parte de los docentes tutores de COREDI es significativo.

Tal como lo menciona Céspedes (2014) “el maestro colombiano que vive la experiencia de la educación rural está llamado a la reflexión acerca de la comprensión del campesino con quien tiene contacto a diario, del campo y de las relaciones de existencia que allí emergen” (Céspedes, 2014, p.74). Ellos están llamados a consolidar un diálogo entre sus conocimientos y los saberes cotidianos de las comunidades, queriendo transformar su proyecto de vida. De algún modo, su labor es el motor de una educación rural que hace frente al desconocimiento de las necesidades reales de las comunidades.

La presencia del tutor aporta de manera significativa a la organización del territorio, cosa que no ocurre en otras modalidades de educación, así como lo manifiesta uno de los actores

entrevistados: “el tutor siempre es un mensajero especial, con una inducción de... conocer el territorio, defender su territorio, ayudarle a la educación, inducirlo a que pueda tener más claridad de todo lo que pone un Estado, sobre todo en la parte social” (Ocampo, 2019³⁹)

Esta manera de entender la acción pedagógica, puede contribuir a desdibujar las brechas impuestas a la educación desde las dinámicas de lo urbano, reconociendo otra forma en que las comunidades conciben la organización del territorio, apuntando a una paz territorial y el reconocimiento de sus condiciones; ésta debe ser una tarea para la modalidad flexible SETA o que por lo menos, se comience a sistematizar y compartir, para abrirse a la discusión.

7.1.1 El Trabajo del Tutor en la Formación y Reconocimiento Social del Contexto.

El tutor de acuerdo a las condiciones de los territorios y de las circunstancias para llevar a cabo su labor, además de enseñar, debe transmitir, acompañar, orientar a los estudiantes para que su formación no sea individual, sino que involucre a sus compañeros, a sus familias y a su comunidad y apunten a fortalecer el trabajo autónomo y reflexivo, pero en sintonía de la solidaridad y el aprendizaje colectivo.

Esta manera de entender la educación, permite fortalecer el arraigo y el sentido de pertenencia de los estudiantes respecto a sus comunidades a partir de distintas estrategias de reconocimiento, por ejemplo, la forma como los tutores recorren el territorio con sus grupos de estudiantes, a la hora de observar los P3E en campo, lo cual permite un mayor grado de interacción de los estudiantes con su entorno.

³⁹ Aparte extraído de la entrevista realizada Al Pbro. Francisco Ocampo Aristizábal, fundador de COREDI.

En ese proceso de empoderamiento y de proyección social de los estudiantes, son esenciales las habilidades que tienen los tutores para gestionar con otras instituciones y promover la participación activa de la comunidad educativa. Muchos de los egresados de COREDI, luego se convierten en los principales líderes de sus veredas..., es muy importante insistir en que nuestros jóvenes son los llamados a un relevo generacional en las organizaciones de base comunitaria, como las acciones comunales -JAC-". (Vaca, 2019⁴⁰).

Sin embargo, una de las mayores dificultades del Modelo, es que a pesar que desde COREDI se han adelantado procesos de capacitación a los tutores, a éstos no se les ha incentivado para que sistematicen sus experiencias y así visibilicen sus acciones. Lo anterior, no es sólo un problema que compete a este modelo sino en general al sistema educativo, debido a que los docentes se deben encargar de diligenciar formatos y mostrar indicadores de competencias, sin que se genere la reflexión y el análisis concienzudo de su quehacer educativo.

Con relación al perfil profesional, es necesario mencionar que, muchas veces no existe un proceso de certificación externo o que los tutores accedan a otras posibilidades formativas. Un ejemplo de lo anterior, es que desde la academia no existe un proceso de formación dirigido a docentes que operan los modelos educativos flexibles, por ello es que la experticia y el dominio de diversas asignaturas se adquiere desde la experiencia y el autoaprendizaje, más no obedece a un proceso debidamente enfocado a satisfacer las necesidades y condiciones del entorno rural.

Es de anotar que, desde las voces de algunos directivos de instituciones educativas oficiales⁴¹, se exalta el saber, experticia y desempeño general de los docentes, que en algún

⁴⁰ Ibid 2

⁴¹ Expresiones que han sido lanzadas de manera informal en reuniones de directivos docentes y del núcleo educativo en el municipio de El Carmen de Viboral.

momento laboraron en COREDI y que ahora trabajan con el Estado; se considera que poseen una visión muy amplia de los territorios y que además poseen dominio temático en diferentes asignaturas, lo cual desde su quehacer es un aspecto ‘integral’ para el desarrollo de su profesión.

De otro lado, la remuneración establecida en la canasta educativa de SEDUCA para los modelos flexibles, apenas alcanza a satisfacer las necesidades básicas de los docentes y la posibilidad de acceder a un posgrado es escasa, ya que es necesario desplazarse a zonas urbanas alejadas de su lugar de trabajo. Los procesos de formación y cualificación docente, son fundamentales para mejorar la calidad en el servicio y por supuesto, el bienestar de la comunidad educativa.

7.1.2 Estrategias escolares que facilitan el conocimiento y la apropiación de saberes en el territorio

Es importante resaltar que la educación formal desarrollada en el territorio, en muchas ocasiones se interpreta como la única presencia del Estado y la posibilidad de mejorar las condiciones de vida, con el diseño de contenidos curriculares adaptados a la realidad de los territorios, lo que genera empoderamiento y el arraigo en las comunidades, en un lenguaje cotidiano y aprehensible; en términos de Freire “cuando la gente común habla, procura comprender su experiencia por medio de parábolas, metáforas y cuentos, un hecho que la mantiene unida al mundo concreto”. (Freire, 2014, p.232). De alguna manera, para comprender el modelo y sus implicaciones es necesario adentrarse a las comunidades y dialogar con sus actores, quienes en sus narrativas cuentan las experiencias y sus transformaciones.

Una de las estrategias que desarrolla el modelo, es la implementación de los P3E, los cuales le permiten transversalizar los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas del conocimiento en torno a la unidad productiva definida; de esta manera se articula la teoría con la práctica, pues no se trata de aprender por aprender, se trata de contextualizar las teorías y conceptos de diversas áreas con una actividad cotidiana, lo cual le permite al estudiante otorgar sentido a los aprendizajes adquiridos y contextualizarlos a su entorno, ya que además buscan la producción y la auto sostenibilidad con recursos del medio, así como la aplicación de saberes tradicionales.

En efecto, dentro de las actividades Teórico/Prácticas COREDI fortalece la observación crítica del contexto, consolidando narrativas desde las acciones pedagógicas entre tutores y estudiantes, frente a la comprensión de la planeación territorial (elementos del poder, la acción política, decisión, el simbolismo reflejado en los espacios públicos y privados de las veredas). De ese modo, generar reflexiones interesantes, a partir de otros modos de obtener el conocimiento, a través de la interacción con otras personas en los recorridos y el reconocimiento de otras maneras de entender los procesos educativos, registrando las actividades por fuera de las aulas de clase.

7.2 Conflicto y Territorio: El Modelo SETA Dentro de un Contexto Convulso

En la subregión del Oriente antioqueño, los procesos de transformación han estado atravesados por fuertes problemáticas del conflicto armado, afectando principalmente las zonas rurales marginales en las cuales ha tenido presencia COREDI; gracias a las acciones educativas desarrolladas, se han gestado otras posibilidades de interacción dentro de las comunidades diferentes a la guerra, especialmente en la población de adolescentes y jóvenes que se vinculaban

al Modelo SETA, lo cual permitió que en estos territorios se pudieran pensar otros modos posibles de desarrollo al margen de la confrontación bélica.

Cabe señalar que la presencia de los tutores en las veredas se mantuvo inclusive en medio de la guerra: “en lugares donde la guerra estuvo hecha de una manera, de la derecha o de la izquierda, el tutor con su “camiseta”, con su “chalequito”, se presentaba. Muchos tenían que madrugar a las cuatro o cinco de la mañana para una vereda; los controlaban siempre el que estaba controlando el terreno, pero eran muchachos... Ahora, en esas áreas, son todas las áreas, en algunas, hay casos como este: algunos se quedaban como observando cómo daba la clase y si era de un grupo tal “profesor suspenda esa clase, no... no la haga”. (Ocampo, 2019⁴²).

Con base en lo anterior, es que se hace visible cómo la dinámica territorial es transformada en los lugares en los que tuvo lugar el Modelo de Educación Flexible SETA, generando nuevas formas de aprehender, significar y otorgar sentido a la educación, ya que la dinámica territorial que presenta este territorio, exige aprehender y significar el sentido de la educación, donde la acción pedagógica debería preguntarse acerca de lo que es propiamente urbano y lo que es rural para desdibujar las brechas impuestas desde la ciudad, pues las condiciones de acceso a los procesos educativos en uno u otro son totalmente diferentes en nuestra realidad.

7.3 La Educación en El Modelo SETA Como Posibilidad de Transformación Social

La educación en clave de la transformación social, no debe buscar sólo esclarecer, o mejor, adecuarse a una comprensión e interpretación de la realidad, busca es transformarla.

⁴² Ibid 1

Conciencia que se consolida a partir de un proceso de interacción y de reflexión dialéctica entre el sujeto que busca comprender la realidad y el objeto que se observa, así como del análisis de las partes y el todo.

Aparecen entonces algunas preguntas acerca de la relación entre la educación y el contexto y es que parece que muchos de los contenidos del currículo tradicional, se elaboran para legitimar los intereses individuales y de sectores reducidos de la población, quienes buscan el lucro y la acumulación de bienes mediante la explotación y la dominación de otros grupos sociales, sobre los que busca perpetuar su poder. Es entonces, cuando al hablar de estos grupos poblaciones excluidos y marginados, se hace necesario promover la movilización y la conciencia colectiva con el fin de incidir en los espacios rurales en pro del mejoramiento de las condiciones de vida comunitaria, tal como lo hace COREDI.

En el Modelo SETA se potencia el papel activo de los sujetos en la construcción de su historia como autores y no como simples espectadores del devenir del mundo y la realidad; se resalta la importancia de construir juntos, generar reflexiones, estrategias y metodologías para transformar la realidad; se propende por una propuesta educativa que apunta al pensamiento reflexivo, a la coherencia y la ética.

Se debe entender que la presencia del ser humano en el mundo no es neutra, entonces, ¿cómo asumir una posición crítica frente a los procesos de transformación, que se exigen de la ética y de la verdad? Surge entonces otra pregunta, ¿en manos de quiénes está la verdad? Teniendo en cuenta la alusión que realiza Freire (2012) al caso del Movimiento Sin Tierra en Brasil: cuando el autoritarismo y el modo permisivo van en contra de una mentalidad

democrática tan necesaria en nuestras sociedades (Freire, 2012, p. 13). La respuesta es: a través de la educación.

Sin embargo, la fuerza de los argumentos que puede tener el Modelo Flexible SETA, se difumina en medio de las políticas estatales que lo “ahogan” o que lo marginan sólo a la posibilidad de contribuir a garantizar la cobertura educativa en zonas marginales; por lo tanto, es importante esclarecer cómo las potencialidades de estos modelos pueden ser aprovechadas por el Estado, a través de convenios que se establecen o porque se integre de alguna manera a los planes de calidad y de mejoramiento de las entidades encargadas de proveer el servicio educativo público. Así podría afirmarse que los fallos que tiene el modelo son producto de las dificultades de un sistema educativo, incapaz de garantizar cobertura nacional a la población y optar por modelos de contratación flexible, pero “abaratando” la experiencia y la razón de educar.

El papel del tutor no puede apuntar solamente a la proletarización del trabajo docente, hasta el punto de convertirlo en un técnico de la enseñanza y reproductor de una serie de herramientas y estrategias cumpliendo los currículos escolares, sin preocupaciones pedagógicas específicas. Conviene reconocer las condiciones de versatilidad y creatividad que éstos desarrollan diariamente en sus lugares de trabajo, de ser recursivos ante las adversidades presentes en el medio, tal como se ve en la experiencia de muchos maestros y maestras de este país, los cuales deben hacer frente a la precariedad y el abandono del Estado, como por ejemplo, la experiencia de “la pedagogía de la corridez” (Sur Real, 2013)⁴³, porque cuando se desconocen tantas prácticas valiosas en los territorios, cada vez más se aísla a los profesores del proceso de reflexión acerca de los contenidos de lo que él mismo va a trabajar (Giroux, 1990, p. 175).

⁴³ Tomado de internet: 28 de septiembre de 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=NQeGAp8NTLo>

En línea con lo anterior, podría afirmarse que el interés de esta forma neoliberal de ver el mundo de la educación, es estandarizar y homogenizar procesos para abaratar costos, una visión económica y no social de lo que debería ser la educación. Hoy los modernizadores de la escuela capitalista en el mundo, encabezados por el Banco Mundial [en el caso de Colombia la OCDE⁴⁴], exigen y organizan en los diferentes países modelos de reforma educativa con los cuales buscan poner a tono la escuela de este final de siglo con las tareas de la globalización (Mejía, 2000, p. 74).

Tal vez lo importante sea volver a lo simple, recuperar lo ancestral como “las bibliotecas vivas” de *la pedagogía de la corridez*” (Sur Real, 2013). En el caso de los tutores de COREDI, ellos son traductores de un discurso ético y político que apunta al Desarrollo Humano Integral que ha aportado a construir una cultura de paz, porque el modelo SETA “ha sido un gran aporte al campesinado y al desarrollo de muchas comunidades, porque se tienen muchos procesos bonitos que mostrar” (Giraldo, 2018⁴⁵), y a su vez han sido receptores de unas formas distintas de ver al mundo al margen de la guerra y buscando el bienestar común. La participación de las comunidades en esas reflexiones, hace más razonable cualquier tipo de programa de implementación de estudios acerca de la paz, por la sencilla razón de promover su inclusión en el proceso y valorar su experiencia.

Es clave tratar de entender el nivel de diálogo alcanzado entre COREDI y las comunidades en las que ha tenido presencia, pues ellos han sido constructores de paz en medio de situaciones permeadas por el conflicto: antes, durante y después del conflicto, ¿cómo entender que el análisis debe centrarse en las prácticas cotidianas y no sólo en las formas de construir el

⁴⁴ Subrayado propio.

⁴⁵ Ibid 4

diálogo? Dicho de otro modo, este modelo educativo no trabaja exclusivamente a partir de manuales, cartillas, tutoriales, sino que promueve una formación integral que toca la vida misma, que transforma lo que es aprender, se valoran más las realidades concretas, las experiencias cotidianas y se reconfigura el proceso educativo; las mismas condiciones del territorio, le dan otro significado a los planteamientos teóricos y curriculares del modelo.

Consideraciones Finales para Mejorar o Explorar

Es importante que en otro momento, se pueda entender cómo fue el impacto del Modelo SETA en otros contextos del Oriente antioqueño, en los que la violencia fue aún más cruda. Así también, entender un poco más a fondo cómo fue el proceso de consolidación de los P3E y cómo estos han sido determinantes en el crecimiento y desarrollo económicos de algunos territorios. Por último, explorar otras metodologías como la historia de vida, que hubiese sido muy interesante en el caso del presbítero Francisco Ocampo Aristizábal, quien posee en su experiencia todo un arsenal de conocimiento que sería importante sistematizar.

8. Referencias

- Acuerdo Municipal 049 de 1999 (17 de enero). Plan Educativo Municipal de El Carmen de Viboral: “Definiendo lo que queremos SER, SABER y HACER en la perspectiva del siglo XXI”. Administración Municipal con el apoyo de la Universidad Católica de Oriente UCO. Pp. 132.
- Agúndez, D. (2011). Educación para la paz en la escuela. Dirección Provincial de Educación. Centro de Profesores y Recursos CPR Trujillo. Junta de Extremadura. España. Recuperado de internet el 17 de octubre de 2018: <http://cprtrujillo.juntaextremadura.net/web/index.php>
- Arango Durling V del C., (2007). *Paz social y cultura de Paz*, Panamá, Ediciones Panamá Viejo.
- Arboleda Martínez, E. (2018). *Estudiantes Mediadores Del Conflicto Escolar: Un Caso De Escuela Nueva*. Tesis Maestría en estudios en infancias. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín. Pp. 100.
- Arteaga González, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela media Superior cubana*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, facultad de educación media superior, departamento de humanidades. Santa clara. Villa clara. Cuba. Pp. 226. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/8842/Susana%20Arteaga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia –ACODESI- (2003). Estado del Arte. Hacia una educación para la paz. Colección Aportes No. 8 Editorial Kimpres Ltda Bogotá, D.C., Recuperado de: <http://www.acodesi.org.co/es/images/stories/textosrecomendados/Hacia%20una%20Educacion%20para%20la%20Paz%20-Estado%20del%20Arte-.pdf>
- Baigorri, A. (1995). De lo Rural a lo Urbano; hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre sociología rural y sociología urbana en el marco del actual proceso de urbanización global. V Congreso español de sociología-Granada. Grupo 5. SOCIOLOGIA RURAL. Sesión 1ª. La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre.
- Bejarano Chamorro, J A, Chamorro Guerrero, E F & Rodríguez Ortiz, D A. (2018). La escuela pensada desde el pluralismo a favor de una cultura de paz. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 239-263.

- Beltrán, J. (2006). Ruralidad y conflicto en Colombia: retos y desafíos para reorientar el escenario rural. *Tecnogestión: Una Mirada Al Ambiente*, 3(1). Recuperado a partir de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/tecges/article/view/4334>
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital erural, Educación, cultura y desarrollo rural*, Año 1(1). 1-8. Recuperado: <http://www.redler.org/escuela-rural-territorio.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). Capital cultural y espacio social. México, Siglo XXI Editores.
- Brígido, A M. (2006). Sociología de la educación: temas y perspectivas. Argentina 1ª ed Córdoba, Editorial Brujas. p 326.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.
- Burgos González, J. (2011). *Brecha educativa entre población rural y urbana en Colombia en 2007*. Universidad del Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Programa de Economía. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3670/4/CB-0449738.pdf>
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la Identidad Profesional en las aulas multigrado. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113col5.pdf>
- Calvache López, J. (2003) El papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire. *Revista Estudios Latinoamericanos*, Universidad de Nariño, Colombia. Número 12-13.
- Cardénas, R.E. (2011). *La importancia de la tutoría en el proceso enseñanza-aprendizaje del nivel medio superior*. Universidad Pedagógica Nacional, Campeche, México. Pp. 58.
- Carmona Pineda, P A y Hernández Tusarma M. (2014). *El modelo pedagógico implementado en el centro educativo bachillerato en bienestar rural del Departamento de Risaralda*. Tesis en licenciatura en Etnoeducación y desarrollo comunitario. Pereira, Risaralda.
- Carreño Hidalgo, P. (2016). *Análisis de los estudios sobre las plantas medicinales usadas por las diferentes comunidades del Valle de Sibundoy, Alto Putumayo*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas Facultad De Ciencias y Educación - Bogotá. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3523/1/Carre%C3%B1oHidalgoPabloCesar2016.pdf>

- Carrero Arango, M. L. y González Rodríguez, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. *Revista Praxis Pedagógica*. Número 19, julio-diciembre de 2016. PP. 79-89.
- Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Yale University Press, New Haven, Connecticut. Traducción al español: Eugenio Ímaz. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA Av. de la Universidad 975, México 12, D. F.
- Céspedes González, Sandra Milena. (2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural. Tesis Maestría en educación. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín. Pp. 121.
- Colectivo Viento en Popa (2013). Sur real (10 de octubre de 2013), La pedagogía de la Corridez. Documental acerca de una experiencia pedagógica en el Departamento del Cauca. Recuperado de internet (28 de septiembre de 2019).
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia con reforma en 1997. Recuperado de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf
- Colombia. Congreso de la República. (1997). *Decreto N° 3011*, Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 43.202, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86207.html>
- Colombia. Congreso de la República. (2004). *Decreto N° 1860*, Por el cual se Reglamenta parcialmente la Ley 155 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Congreso de la República. (2007). Por el cual se reforman los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de 1991. En este Acto Legislativo se tratan los asuntos del manejo de recursos a través del Sistema General de Participaciones. Bogotá, Colombia, julio 11 de 2007. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/acto_legislativo_04_2007.html
- Colombia. Congreso de la República. (2009). *Decreto N° 366*, Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

- Colombia. Congreso de la República. (8 de febrero, 1994). Ley 115, Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá D.C.: 1994, recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Congreso de la República. (diciembre 21, 2001). Ley 715, Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86098_archivo_pdf.pdf
- Contreras Salinas, Sylvia (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 13 de octubre de 2019]. ISSN: 0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173524158024>
- Corporación Educativa Para el Desarrollo Integral -COREDI- (2002). Historial Corporativo COREDI. Equipo de trabajo Unidad Municipal, El Carmen de Viboral. Rionegro, Antioquia.
- Corporación Educativa para el Desarrollo Integral COREDI (2004). *Sistema Educativo para el Trabajo Asociado SETA*. Rionegro, Antioquia: Litodosmil.
- Corporación Educativa Para el Desarrollo Integral -COREDI- (2014). PEI. Marco del Sistema Tutorial. Marinilla, Antioquia. Litodosmil.
- Corporación Educativa Para el Desarrollo Integral -COREDI- (2015) Guía del Docente Tutor. Marinilla, Antioquia. Litodosmil.
- Corporación Educativa Para el Desarrollo Integral -COREDI-. (2018). Instituto Regional COREDI. Manual de Convivencia Social Institucional. Marinilla, Antioquia. Litodosmil. 230 p.
- Corporación Jurídica Libertad. (2012). Caminando por la Esperanza. Por justicia y dignidad. Medellín, Litografía Nuevo Milenio.
- Corrales Gil, J. y Zapata Vasco, E. (2013). *Usos de las TIC digitales en el contexto educativo rural: un estudio desde la práctica docente de los maestros del Instituto Regional COREDI en siete municipios del departamento de Antioquia, durante el año 2013*. Tesis de Maestría. Facultad de educación. Maestría en educación en ambientes virtuales mediados por TIC. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cuadra-Martínez, David J., Castro, Pablo J., & Juliá, María T.. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas,

- Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Uruguay, PP. 29-66.
- De Sousa Santos, Boaventura & Meneses, Maria Paula (comp.) (2014). *Epistemologías del sur, perspectivas*. Akal, 544 p.
- Del Pozo Serrano, F., Jiménez Bautista, F. & Barrientos Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 29, 32-51. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-32.pdf>
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Departamento Nacional de Estadística -DANE-. (2017) Censo Nacional Agropecuario. Bogotá, Colombia, Noviembre de 2016. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf>
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa: revista de humanidades*. (13), 217-234.
- Duque, L., Motato, D. y Bedoya L. (2016). *Resignificación del sentido de los Proyectos Pedagógicos Productivos para el emprendimiento -PPPE- del Instituto Regional Coredi en veredas del municipio de la Ceja*. Universidad Católica de Oriente, Facultad de Educación, Maestría en Educación. Tesis de Maestría
- Durkheim, Emile (2005). “Las reglas del método sociológico”. Fondo de Cultura Económica, México. PP 47-48.
- Echeverrú, J. (2009). El contexto socioeducativo como pregunta de formación. En: *Monográfico Maestría en Educación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana v.1 fasc.1 p.39 –51.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). *Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica*. Cuadernos hispanoamericanos de psicología. Universidad El Bosque. Bogotá Colombia, recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf

- Fals Borda, O. (1996). *Región e Historia. Elementos sobre ordenamiento y equilibrio regional en Colombia*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Fals Borda, O. (1998-1). El territorio como construcción social, *Revista Foro* No. 38, marzo de 2000, p. 45-51.
- Fals Borda, O. (1998-2). *Visión del ordenamiento territorial colombiano en el siglo XX*. Nueva Historia de Colombia.
- Fals Borda, O. (2000-1). *Acción y espacio: autonomías en la nueva república*. 1. edición. Bogotá, Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (2000-2). *Antología*. 1. Edición. Bogotá, Universidad Nacional – Sede Bogotá.
- Federación Colombiana de Educadores –FECODE- (2014). *Los derechos humanos: "la escuela territorio de paz"*. Foro Los derechos humanos: "la escuela territorio de paz".
- Fisas, V. (1998). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*, capítulo “Una Cultura de Paz”, Icaria, UNESCO, Barcelona. Recuperado de http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas para un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* Editorial Siglo XXI Editores.
- Fundación Compartir. (2016). *Compartir Palabra Maestra*. (21 de marzo de 2019). La vida de los maestros, entrevista con Rodrigo Parra Sandoval. Entrevista hecha por Luz Amparo Martínez, directora de Redes de Contenidos Digitales de la Fundación Compartir. Colombia. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BzkRtjXDzIY&t=1177s>
- Galeano, M. (2004-1). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín, Colombia. Editorial La Carreta. Pp 239.
- Galeano, M. (2004-2). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo Editorial Universidad Eafit. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Galeano, M. (2014). *Diplomas UCC*. (29 de septiembre de 2018). Conferencia: introducción a la metodología cualitativa. Eumelia Galeano: socióloga. Video conferencia realizada por el diplomado en Investigación Cualitativa, Escuela para la excelencia educativa-

- Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Gernika Gogoratus.
- García Carmelo, J. (2000) El estado de la educación rural en América Latina Revista de educación N°322, 2000, p119-142. Centro de investigación y documentación educativa (CIDE) España.
- García De La Torre, C. y Aramburo Siegert, C. (2011). Geografías de la guerra, el poder y la resistencia. Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008. Bogotá, CINEP-ODECOFI, INER-Universidad de Antioquia, Editorial Códice, 487 p
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Educación, (49), 19-57.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gobernación de Antioquia, Área Metropolitana del Valle de Aburrá, Municipio de Medellín (2008 – 2011). LOTA FASE II: Lineamientos de Ordenación Territorial para Antioquia LOTA.
- Gómez Aguilar, I. (2011). El análisis sociológico de la cultura. Teoría, significado y realidad después del giro lingüístico, de Adriana Murguía Loes. Sociológica, año 26, número 73, pp. 275-283 mayo-agosto de 2011.
- González Ávila M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en 10 de octubre 2019, de: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- González Capdevila, Orestes; González Franco, Mirtha, & Ruiz Perdomo, Juan Carlos. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1), 1-5. Recuperado en 07 de octubre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100001&lng=es&tlng=es.

- Grasa, R. y Mateos, O. (2014). Guía para Trabajar en la Construcción de Paz: Qué es y qué supone la Construcción de Paz. Cámara de Comercio de Bogotá. Recuperado de http://icip.gencat.cat/web/.content/continguts/publicacions/documents_i_informes/Altres_Publicacions/Guia-Construccion-Paz.pdf
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. y Cadena Chala, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja, Boyacá, Colombia. Vol. 19 No. 28 (2017): 149-172. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>
- Hernández Romero, Yasmín; Galindo Sosa, Raúl Vicente. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz Espacios Públicos, vol. 10, núm. 20, 2007, pp. 228-240 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera Torres, L. & Buitrago Bonilla, R. (2015). *Educación Rural En Boyacá, Fortalezas y Debilidades desde la Perspectiva del Profesorado*. Praxis & Saber, 6(12), 169-190.
- Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria -IECAH- (2010). Construcción de la Paz. Madrid, España. Consultado el 4 de noviembre de 2019 de <https://www.iecah.org/index.php/investigacioncp>
- Irenees.net. (sf). Construcción de Paz y Resolución de Conflictos. Consultado el 4 de noviembre de 2019 en http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-782_es.html
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral: el arte y alma de construir la paz*. Bogotá, Colombia. Traducido por Toda, Teresa. Editorial Norma. pp 284.
- León, Aníbal. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado en 19 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es.
- Lindón, A. (2007) Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. EURE [en línea] 2007, XXXIII (agosto): [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2018] ISSN 0250-7161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609904>
- Lindón, Alicia. (2007). Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. EURE [en línea] 2007, XXXIII (agosto): [Fecha de consulta: 9 de octubre de

- 2018]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609904>> ISSN 0250-7161.
- Llanos, L. (2010). El Concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, versión impresa ISSN 1870-5472, agric. soc. desarro vol.7 no.3 Texcoco sep./dic. 2010. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001
- Londoño, L.O (2008) *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Enfoques sobre el desarrollo en el medio rural*. Aproximación al estado del arte (págs. 15 - 42). Medellín: PLANEA.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, Editorial Fontamara S.A.
- Martínez S., Pertuz M. y Ramírez J. (2016) *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*, recuperado de: https://compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, núm. 46, 2016, pp. 7-31. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Mazo Alzate, E., Gómez Arias, L. y Alzate Alzate, R. (2017). *El Modelo Educativo SETA, un modelo flexible para la población rural*. Universidad Católica de Oriente, Facultad de Educación, maestría en Educación, Línea Medio Rural. Tesis de maestría.
- Medina Melgarejo, P. (2015) *Pedagogías insumisas: Movimiento político pedagógicos de memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México D.F. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Juan Pablos Editor. P. 445. Recuperado de <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>
- Mejía Jiménez, M. (2015). *La Educación popular en el siglo XXI: Una resistencia intercultural desde el Sur y desde Abajo*. Tunja, Boyacá, Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Pág. 97-128. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216006.pdf>

- Mejía, M.R. (2000). Diseñar otra escuela desde la educación popular. Ciudadanos del mundo, pero también Hijos de la Aldea, Desiguales y Excluidos. En: Contexto y educación, editorial UNIJUI, N° 59. Jul-sept 2000. P. 63-92.
- Mendizabal, M.R.L. (2016). La Pedagogía Social: Una Disciplina Básica En La Sociedad Actual. *HOLOS*, vol. 5, 2016, pp. 52-69. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554869007.pdf>
- Mesa de Educación Rural de Antioquia-MERA- (2014). Reflexiones acerca de la educación rural como aporte a una política educativa para el medio rural. En: Maestras y Maestros gestores de nuevos caminos (Ed.) LA EDUCACIÓN PÚBLICA, UN DERECHO CON DIVERSOS ROSTROS. (pp. 213-231). Medellín: Pregón.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN, Colombia (2012). Manual para la Formulación y Ejecución de planes para la Educación rural: Calidad y Equidad para la población de la zona rural. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN- (1999). Escuela y Desplazamiento, una propuesta pedagógica. Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2010) Criterios para la evaluación, selección e implementación de modelos educativos flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media, subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Bogotá, Colombia. Pp. 56.
- Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2010) Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2013). Modelos flexibles que transforman vidas. [Archivo de video, publicado diciembre 3 de 2013]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1D_4NTxyvEk&t=3s
- Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2014), “Tasa de deserción acumulada por cohorte según semestre”. Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES). Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_archivo_pdf_estadisticas_2013.pdf

- Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2014), “Tasa de deserción acumulada por cohorte según semestre”. *Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES)*. Recuperado: www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos254702_archivo_pdf_estadisticas_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II (PER II) Informe Técnico de resultados de ejecución en el Departamento de Antioquia*. Bogotá. Pp.22. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/perfiles/antioquia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2017). El sector educación en el posconflicto. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-360397_Dia3_00.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2017). PLAN ESPECIAL DE EDUCACIÓN RURAL. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Ministerio de educación nacional. Bogotá.
- Montañez Gómez, G., Delgado Mahecha, O. (1998) Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. En: *Cuadernos de Geografía*, Vol. VII, # 1-2. [Disponible en línea]. Pág. 120- 134.
- Montoya Arango, V. y Arango Rendón, G. (2008). *Territorios visuales del tiempo y la memoria. Exploraciones metodológicas en la vereda Mogotes del municipio de Buriticá (Antioquia, Colombia)*. En: Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, Vol. 22, N.º 39, pp. 185-206.
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Educación*, (29(2) pp. 67-97), recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029206>
- Mosquera, F. y Sarmiento, J. (2015) *Conflicto y posconflicto: experiencias en educación para la paz en centro américa*. Universidad distrital Francisco José de Caldas: Bogotá Colombia.
- Novoa Torres, E. (2009) *Luchas cívicas, trayectorias geopolíticas en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá, Facultad de Derecho.
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7). 1-14

- Observatorio para la Paz, Obserpaz. (sf). *Bachillerato Pacicultor, Educación Secundaria Flexible para Víctimas de la Violencia*. Recuperado de <https://www.obserpaz.org/bachillerato-pacicultor>
- Oconor, L. Zaldívar, A. y Hernández, E. (2011). Un acercamiento al estudio de la integración de métodos teóricos en la investigación científica. *Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Dialogo Académico*, vol. 7 No. 1. Instituto Superior Politécnico José A. Echavarría. La Habana, Cuba.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE- (2016). *Capítulo 1: Colombia y su sistema educativo. La educación en Colombia* (M. d. Nacional, Trad., págs. 19-69). París. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2014) recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE- (2016). *La Educación en Colombia: revisión de políticas nacionales de educación*. París. Traducción realizada por el Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. Pp. 336.
- Ortega, M. y Vega, L. (2014). *Las Prácticas Pedagógicas en Contextos Escolares de Desplazamiento Forzado*. Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Ortíz, I. & Vizcaíno, J.R. (2013). *La educación en Colombia desde la perspectiva del financiamiento: ¿capital humano o derecho humano? En Giraldo, C. (ed.). Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado* (pp. 315-333). Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.
- Ortíz, Ilich. (2018). *El Sistema General de Participaciones y la des-financiación estructural del Derecho humano a la educación. Publicación de la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-, para el trabajo de la jornada Día E*, marzo de 2018. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.fecode.edu.co/images/DIaE2018/ELSISTEMAGENERALDEPARTICIPACIONES.pdf>
- Paris Albert, S. (2005). *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz*. Tesis Doctoral, Universidad Jaume I de Castellón de la Plana., Departamento de filosofía, sociología y comunicación social y publicidad. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf?sequence=1>
- Parra Sandoval, R., & CIUP, C. (2017). La profesión de maestro y el desarrollo nacional. *Revista Colombiana De Educación*, (3). Esta investigación dirigida por Rodrigo Parra Sandoval, se realizó entre la Dirección General de Capacitación del M.E.M. el proyecto Desarrollo

- y Educación en América Latina y Caribe CEPAL-UNESCO, y en colaboración con el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional C.I.U.P. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.4992>.
- Parra Sandoval. R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Tomo II: la escuela rural. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 380 pp.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2002). Concepciones de «violencia» y «paz» y Educación para la Paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Consultado el 18 de diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- Peña Borrero, M. (consultora MEN). (2006). Educación: visión 2019. Documento para discusión. República de Colombia, Ministerio de Educación. Bogotá. Pp. 62.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la Educación rural en Colombia. Red Latinoamericana de Educación Rural -REDUC- y la Universidad Pedagógica nacional*. Bogotá, Colombia. 2003. PP. 64-216. Recuperado de: red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Piedrahita Jiménez, A. O. (2016) *Escuela Nueva, prácticas pedagógicas y gestión escolar. Un estudio de caso único*. Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación. Línea: Gestión, evaluación y calidad (Tesis posgrado). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Presidencia de la Republica: alto comisionado para la paz (2016) Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- PRODEPAZ (2010). *Informe del laboratorio del Segundo Laboratorio de Paz Para Colombia: Región Oriente antioqueño*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2011) *Colombia rural, Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Septiembre de 2011. Bogotá, Colombia.
- Puerta, H., Bedoya, D. y Suárez, W. (2016) *La Educación Rural como Eje Dinamizador del Desarrollo en el Pos Acuerdo, en Comunidades Campesinas del Oriente Antioqueño*. Tesis de maestría, facultad de Educación, Universidad Católica de Oriente.
- Reyes, Román (Dir.). López de la Vieja Torre, Teresa. (Sf). *Diccionario crítico de las ciencias sociales*. Comprensión. Recuperado de internet el 12 de junio de 2019 de <https://www.ucm.es/otri/complutransfer-diccionario-critico-de-ciencias-sociales>

- Rivera Sepúlveda, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, Universidad San Buenaventura, Colombia, Facultades de Educación. 99-120.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri/Versidad* Vol.10 No.3, 2010 –Versión Digital, Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9582/8822>
- Salazar Asencio, J. (2015) Introducción, Pedagogía social y educación social: reflexiones y experiencias. En Pedagogía Social y Educación Social. Perfiles Educativos Suplemento 2015, Volumen XXXVII | Número 148 |. Recuperado de https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBF_esCO859CO859&sxsrf=ACYBGNRRP6qH9icKOBw6_8M62rjIQGe7KA%3A1571600858348&ei=2rmsXfHuFMPy5gK-jrf4Cw&q=pedagog%C3%ADa+social+y+educaci%C3%B3n+social&oq=pedagog%C3%ADa+social+&gs_l=psy-ab.1.0.0i20i263j0i67j0l6j0i20i263.25755.25755..29329...0.2..0.193.193.0j1.....0....1..gws-wiz.....0i71.dBF7hg5d5To#
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- Sepúlveda M. & Gallardo M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista Profesorado*, 15(2), 142-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129010>
- Sobrado Fernández, L. (2007) La Tutoría educativa como modelo de acción orientadora. Perspectiva del profesorado tutor. *Revista de Educación*, ejemplar dedicado a orientación educativa. Madrid, España. Páginas 43-64.
- Soja, E. (2008) Geografía Posmoderna: la investigación del espacio en la teoría crítica social. 1. ed. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Stake, R. E. 1999. *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata. Madrid, España. Pp159.
- Strauss, Anselm & Corbien, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia, Medellín.

- Suárez Restrepo, N. y Tobasura Acuña, I. (2008) Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía* - Medellín, vol. 61, núm. 2, 2008, pp. 4480-4495. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.
- Torres Vega, N. (2014) *Prácticas Pedagógicas de Maestros en Formación en la Atención Educativa Diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación, Red de Universidades de Colombia RUDECOLOMBIA. Recuperado de <http://sired.udenar.edu.co/1662/1/90000.pdf>
- Torres, Doris Lilia. (2015). Diana Elvira Soto Arango. La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo xx. Tunja: fudesa, 2014. 216 páginas. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(1), 334-336. doi:<https://doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51360>
- Tréllez Solís, E. (2007) Crisis ambiental, crisis de civilización y construcción social de futuros sustentables, revista DEBATES, U de A.
- Triana Ramírez, A. (2009). La educación rural secundaria en Colombia: normalista, agropecuaria y social. 1934-1974. Pp. 28
- Tuvilla Rayo J. Cultura de Paz y Educación. En: Muñoz F. Manual de paz y conflictos. Colección EIRENNE. Instituto Paz y conflictos. Universidad de Granada. http://ipaz.ugr.es/wpcontent/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf
- UNESCO (1998). Proyecto transdisciplinario de la Unesco hacia una cultura de paz. Resúmenes de los Proyectos. Buenos Aires. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114692_spa
- UNESCO, Asamblea General (1999). Resolución A52/13. Tomado de internet el 22 de sept. de 18: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>
- UNESCO, Asamblea General (2000). Resolución A53/243. Tomado de internet el 22 de sept. de 18: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>
- UNESCO. (1999) Conferencia General 30ª reunión, París, donde realiza la Declaración Sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico, primer Anexo, en la página 5. Tomado de internet el 22 de sept. de 18: <http://www.unesco.org/science/wcs/116994S.pdf>
- Universidad de Antioquia. (2016). La Vicerrectoría de Investigación, la Comisión Institucional de Ética y el Comité Central de Ética en la Investigación presentan el Código de Ética en Investigación de la Universidad de Antioquia. Recuperado de internet el 09 de octubre de

- 2019: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES&CVID=luyYgZ&CVID=luyYgZ&CVID=luyYgZ>
- Urrea Arroyave, R., y Mejía, M. (2016). *La asociatividad con enfoque solidario, complemento esencial para la formación integral de los estudiantes en entornos rurales*. Universidad Católica de Oriente, Facultad de Educación, maestría en Educación, Línea Medio Rural. Tesis de maestría.
- Urrea Henao, B., Urrea Henao, O. y Orozco Zuluaga, C. (2001) *Educación en valores para adultos campesinos del Oriente antioqueño. Hacia una propuesta metodológica desde las concepciones del humanismo cristiano y FUNDAEC*. Trabajo de investigación para optar por el título de Magister en Educación de Adultos. Convenio Universidad San Buenaventura, sede Santa Fé de Bogotá D.C. – Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia.
- Vaca Martínez, N., Berrío Ortiz, Y. y García Giraldo, J. (2016) *Campos de acción pedagógica para la resignificación de la estrategia presencialidad concentrada -EPC-*. Tesis de Maestría, Universidad Católica de Oriente, Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Educación.
- Vaillant, D. (2016) *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica*. JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, n° 5, pp. 5 – 21. Madrid, España. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>.
- Valencia Arcila, Leidy Cristina. (2014). *Estereotipos y educación rural: una mirada sociocultural. Estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural del municipio de Marinilla*. Tesis Maestría en educación. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Línea Pedagogía Social, seccional Oriente. Pp. 318.
- Valero, Arnaldo (2012) *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Editorial Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial.
- Valero, Arnaldo. (2003). Reseña de "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas" de Edgardo Lander (editor). Boletín Antropológico [en línea] 2003, 21 (enero-abril). [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71205705> > ISSN
- Vargas Londoño, A. I., Rodríguez Quitián, J. L., & Vásquez Alape, L. E. (2016). *Experiencias formativas en paz y reconciliación - aproximación a un estado del arte*. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés (Lenguas Modernas).

- Velásquez Moreno, G. (2007). *Dignificación De La Profesión Docente Dichos y Hechos Desde la Educación Básica y Media en el Distrito Capital*". Trabajo de grado para la Maestría en Docencia, Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia. Pp. 187.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009) *Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2009; Fundación Santillana para Iberoamérica. Madrid, España. Pp. 190.
- Villamil, O. (2005) Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional. Comunidad Umbral Científico, núm. 2, junio, 2003, p.0 Universidad Manuela Beltrán Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/304/30400207.pdf>
- Villar, Rodrigo. (1996). "El programa escuela nueva en Colombia", vol. 7, núms. 14-15, (segundo semestre de 1995 y primer semestre de 1996), pp. 357- 382.
- Williamson, G. (2017) *Territorios de aprendizajes interculturales*. Universidad de la Frontera, Facultad de Educación y Humanidades, Programa Kelluwün. Temuco, región de La Araucanía, Chile. Pp, 92.
- Wolcott, H. (2003) *Acerca de la escritura y la metodología en investigación cualitativa*. Editorial universidad de Antioquia, Medellín. Publicado por acuerdo con SAGE Publications, Inc.
- Yacoub, C., Duarte, B. y Rutgerd Boelens, eds. (2015). Agua y ecología política: El extractivismo en la agroexportación, la minería y las hidroeléctricas en Latinoamérica. Quito: Abya-Yala, Justicia Hídrica, (Serie Agua y Sociedad, Sección Justicia Hídrica, 22).
- Zamora, L., Vargas, M. y Rincón, A. (2012) *Abordaje en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Bogotá, Colombia: Códice Ltda

Cibergrafía

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/fen2017/95070#collapse1>

<http://www.fundaec.org/es/programas/sat/index.htm>

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-354537.html>

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235120.html>

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-377081.html>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001223/122350S.pdf>

<https://www.semana.com/noticias/ocde/102795>

<https://www.programadesarrolloparalapaz.org/noticias/item/33-el-oriente-antioqueno-un-referente-para-la-paz-territorial>

<http://www.ideaspaz.org/tools/download/52292>

<https://www.programadesarrolloparalapaz.org/contexto/16-historia>