

Biopedagogía : sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio	Titulo
Rincón, Alberto - Autor/a; Vargas, Marco Fidel - Autor/a; Pabón, Rafael - Autor/a; Garzón, Germán - Autor/a;	Autor(es)
Bogotá	Lugar
CINEP, Fundacion Centro de Investigacion y Educacion Popular	Editorial/Editor
2005	Fecha
	Colección
Desarrollo sustentable; Conflictos armados; Desarrollo humano; Paz; Pedagogía; Aprendizaje escolar; Educación; Escuelas; Medios de comunicación; Colombia;	Temas
Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20121130113804/biopedagogia.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



BIOPEDAGOGÍA

Sistematización de la estrategia educativa del
Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio



Rafael Pabón • Marco Fidel Vargas • Alberto Rincón • Germán Garzón





Cra.5a. No. 33A-08
Bogotá, D.C.
Noviembre de 2005

Coordinación editorial: Marcela Otero
Carátula: Carlos Rojas Neira
Composición, diagramación y artes finales: Cinep, Sandra Gallo Martínez
Impresión: Ediciones Antropos Ltda.

ISBN:

Impreso en Colombia
Printed in Colombia

Introducción

Caminando en actitud de aprendizaje	9
Los propósitos y los caminos del aprendizaje	13

La estrategia educativa

El Magdalena Medio y el Programa Desarrollo y Paz	22
Informaciones en los medios de comunicación	24
Una región en construcción	28
El Magdalena Medio, una construcción histórica	32

Propósitos y concepciones

La educación en la vida	48
Una estrategia de intervención social	52
La educación en un contexto de conflicto	54
La constitución de sujeto	56
La negociación cultural	58
Integralidad	62
Comunidades de aprendizaje	66

La intervención educativa

El programa de desarrollo y paz	72
Los orígenes	72
El diagnóstico	74
Las estrategias	78
La primera fase de aprendizaje e innovación	80
La segunda fase de aprendizaje	83
El Magdalena Medio y el Programa Desarrollo y Paz	85
Los momentos de la Estrategia Educativa	87
La educación en el planteamiento inicial del Programa	87
La pedagogía en contexto de conflicto	88

El diagnóstico educativo	91
Del dicho al hecho hay mucho trecho	94
Tejiendo comunidad educativa: la propuesta para la educación básica rural ..	95
La Ciudadela Educativa como proyecto emblemático	97
Los esfuerzos en la educación no formal	98
Los ajustes y la construcción social	99
Fortalecimiento de las líneas de trabajo y procesos de reestructuración	101
La educación del Magdalena Medio: una mirada panorámica	103
Las otras lógicas	103
Las limitaciones	105
Situación de la educación en los municipios de intervención	108
El panorama nacional	108
Barrancabermeja	113
Datos educativos en la Comuna 776	114
San Vicente de Chucurí	115
Landázuri	117
El Carmen de Chucurí	120
Gamarra	123
Resultados de calidad	124
A modo de síntesis	128

Relatos de un largo camino

Escuelas básicas integrales para el desarrollo sostenible (Ebids)	134
¿Qué son las Ebids?	134
¿Cómo se construye la propuesta?	136
La ciudadela educativa del Magdalena Medio	161
Barrancabermeja, la ciudad de las pes	160
Un sueño de la comunidad	161
Que no sea un colegio más	162
La importancia de Barrancabermeja	164
El Pdpmm en Barrancabermeja	165
La Comuna 7	166
El Control Guerrillero	167

Los orígenes de ciudadela educativa	168
A manera de colofón	198

Los equipos técnicos pedagógicos (ETP)

Nacimiento de los ETP	200
Características de los ETP	204
Funcionamiento de los ETP	205
Papel de los ETP	214
Los momentos	214
Encuentros regionales	221
¿Y de la toma de decisiones que?	222
¿Y de la integralidad qué?	224
Una visión: la agencia de desarrollo sostenible	228

Escuela de formación campesina para la convivencia y la democracia de la subregión de Veléz

Orígenes de la Escuela de Vélez	231
¿Cómo se fue haciendo la EFC?	233
¿Qué es la escuela?	236
Construcción del modelo de formación	242
Componente temático	246
Segunda fase de la EFC	256

Los aprendizajes

Comprender e intervenir	264
El territorio y la territorialidad, una apuesta por la identidad	266
Lo pedagógico como parte de la complejidad de lo educativo	268
Educación rural, reto para la integración rural	270
La persistencia, método, metodología de transformación para la paz	272
Los ángeles caídos	274

Anexo	276
--------------------	------------

Bibliografía y documentación consultadas	303
---	------------

Introducción



*“Mientras los leones no tengan
sus propios historiadores,
las historias de las cacerías siempre
estarán favoreciendo al cazador”.*

(Proverbio africano)

Caminando en actitud de aprendizaje

Es muy alto el grado de compromiso que se adquiere al proponerse la reconstrucción y análisis de los procesos educativos que se han desatado a través de la intervención del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm). Incluso se podría llegar a afirmar que se trata de un propósito presuntuoso, pues lo que se procura es dar cuenta de procesos de gran complejidad. Cualquier intento de reconstruir la historia y de poner en discusión los aprendizajes de una acción social enfrenta diferentes grados de dificultad. Sin embargo, en el caso de la llamada “Estrategia Educativa”¹ del Pdpmm tal complejidad se hace aún mayor y entra en relación con varias circunstancias y factores.

Por una parte, la acción educativa del programa que se inició a comienzos de 1996, de ninguna manera ha seguido un recorrido lineal o por fases. Por el contrario, si bien en casi nueve años de recorrido este proceso ha contado con la asesoría y el acompañamiento permanente de la Fundación Cinep², no puede pensarse que ha presentado solo un enfoque y una única filosofía de acción. Al contrario, la intervención a través de la Estrategia Educativa ha estado en permanente construcción, no ha correspondido a una visión definida previamente con minuciosidad y, más bien, se ha asumido como un proceso de aprendizaje, que parte de la misma

1 La Estrategia Educativa del Pdpmm es el conjunto de principios, acciones y proyectos que ha desplegado en el campo educativo de los municipios del Magdalena Medio. Es una de las muchas estrategias y campos de acción que ha constituido el Programa en su propósito de construir caminos de desarrollo y paz en la región.

2 La Fundación Cinep (Centro de Investigación y Educación Popular), ONG vinculada a la Compañía de Jesús, además de haber sido integrante o miembro institucional del Pdpmm en sus diferentes formas organizativas desde 1996, también ha ejercido el papel de asesor u orientador de la Estrategia Educativa desde su unidad de Educación.

vida, porque la vida es esencialmente aprender, criterio que orienta la propuesta pedagógica para la región.

La complejidad surge también de la extensión territorial que abarca el llamado Magdalena Medio³ y que, por tanto, constituye el rango y el ámbito de acción del Programa y de su Estrategia Educativa. Al menos en sus comienzos, la estrategia se propuso hacer, y de hecho lo hizo, presencia en 29 municipios de cuatro departamentos.⁴ Tal extensión geográfica, en el marco de la descentralización de la administración pública y educativa de Colombia, mucho más en una zona de colonización y de periferia como es la del Magdalena Medio, implica barreras de tipo administrativo propias del sistema educativo colombiano. Los centenares de escuelas y colegios, los miles de maestros y maestras y, en general, las muchas comunidades educativas con que se ha trabajado tienen relación, y no en pocos casos subordinación, con cuatro diferentes administraciones departamentales: Santander, Antioquia, Cesar y Bolívar (sin hacer referencia a las alcaldías municipales), cada una de ellas con sus peculiares intereses y propósitos políticos, económicos, sociales y pedagógicos.

A esta multiplicidad de actores de la política educativa regional se suma la diversidad de instituciones, instancias y entidades con que ha tenido interacción el Pdpmm desde la Estrategia Educativa: autoridades educativas nacionales, departamentales y municipales, proyectos ejecutados por diferentes instituciones, agencias de cooperación internacional, entidades de la banca multilateral, organizaciones no gubernamentales extranjeras y nacionales, organizaciones de la Iglesia Católica, gremios y organizaciones sindicales, entre otras; cada una de ellas con sus percepciones, expectativas y enfoques. Mientras que la intervención educativa del programa ha apostado a la construcción de un lenguaje pedagógico que permita la apropiación del territorio con una mirada regional, el marco político, administrativo e institucional ha tenido una tendencia a la dispersión y a la fragmentación.

Ha sido en realidad ejemplarizante la casi obsesiva actitud de las comunidades educativas del Magdalena Medio por la articulación, la integración y la construcción de iniciativas y de acciones conjuntas, construidas precisamente a partir de las diferencias. Esa es una de las mayores lecciones, uno de los más valiosos

3 La región del Magdalena Medio es un concepto variable y no corresponde a una delimitación geográfica precisa. Normalmente, como su nombre lo indica, hace referencia a la zona de influencia de la cuenca media del río Magdalena, desde su paso por La Dorada (Caldas) hasta Mompos (Bolívar) y que incluye territorios de los departamentos de Caldas, Antioquia y Bolívar, en la margen oriental del río, y, en la margen occidental de los departamentos de Cundinamarca, Santander, Cesar y Bolívar (C.f. *Atlas de Colombia*, Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Bogotá, 2002). Sin embargo, el Pdpmm definió que su rango de acción se limita a 29 municipios y una localidad especial.

4 En la actualidad la presencia de la Estrategia Educativa se ha limitado, pues ni se adelantan proyectos en los municipios antioqueños del Magdalena Medio ni se abarca la totalidad de los municipios de la región pertenecientes a los departamentos de Cesar, Bolívar y Santander.

aprendizajes de estos años de trabajo. Por supuesto, hay quienes consideran que esta capacidad del equipo del Cinep y del Pdpmm de trabajar con identidades diversas, flexibles y cambiantes, así como la de relacionarse con diferentes actores, no es más que una muestra de su pérdida de identidad. No faltan quienes señalen a menudo que se ha cedido en principios. Con frecuencia se escuchan críticas que indican que se ha perdido el propio norte en el esfuerzo de actuar con distintos socios y actores y de manera articulada a procesos diferentes. Salta a menudo el dedo inquisidor que señala que se ha trabajado al mismo tiempo con perspectivas contradictorias entre sí y que expresan visiones opuestas, por ejemplo, sobre la escuela, los maestros, las posibilidades educativas de las comunidades, el papel de la educación frente a la paz y el desarrollo, entre otros tópicos. Más allá de esta discusión, es necesario reconocer que el Pdpmm, el Cinep en general y sus acciones educativas en la región, han tenido la necesidad de moverse en diferentes escenarios y bajo condiciones distintas en búsqueda de salidas negociadas al conflicto.

En estos escenarios en movimiento la Estrategia Educativa ha tenido la virtud de hacer de la diversidad y multiplicidad de identidades, entidades y organizaciones, miradas y enfoques, una oportunidad para el diálogo abierto, para la creación de propuestas colectivas a partir de la contradicción y para la innovación basada en el reconocimiento de saberes, experiencias y conocimientos diversos.

También se presenta una complejidad originada en los ámbitos, sectores y niveles que se han intervenido. Con su Estrategia Educativa el Pdpmm ha querido afectar la educación formal, la educación no formal y la educación informal. En el campo de la educación formal se ha actuado con y en el sistema escolar del Magdalena Medio, en sus niveles de enseñanza básica primaria, secundaria y media. Pedagógicamente se ha buscado abrir nuevos caminos, dinámicas y sentidos que permitan el buen vivir. Esto significa, entre otras cosas, que la Escuela, como institución, y las comunidades educativas como actores sociales y pedagógicos, asuman un papel activo en la construcción de su propia vida.

En la educación no formal se ha actuado en dos sentidos. En primer lugar, en la formación de los pobladores excluidos del sistema formal, aportando herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas para la construcción de una cultura de paz. En segundo lugar, se ha buscado formar para que las organizaciones sociales tengan incidencia en los espacios y políticas públicas, para fortalecerlas hacia su interior y para lograr desde ellas una ciudadanía activa.

En las comunidades educativas de la región hay conciencia de la necesidad de una educación pertinente. Lo que se entiende por ella no es un concepto unívoco. Para unos se trata de una educación que habilite para la vida y que dé posibilidades a los niños, niñas y jóvenes del Magdalena Medio de construir una vida digna para sí mismos, para la región y para la sociedad mayor. Una educación, en palabras del padre Francisco De Roux, director del Pdpmm, "que permita generar una transfor-

mación integral de la manera como las personas inciden en la transformación de la región”.⁵ Un proceso educativo que haga de cada uno de los pobladores “un activista de la transformación de la región en el mismo campo educativo, en el campo de la cultura ciudadana, en el campo de la justicia”.⁶ Para otros, en cambio, al hablar de educación pertinente se hace referencia a una pedagogía que estimule habilidades productivas, que capacite para el trabajo y que permita la incursión y la inclusión de los habitantes de la región en el mundo económico, de manera específica en el mundo del empleo y la productividad.

Caminar en la construcción de estos aprendizajes es mucho más que comprender y conceptuar: es querer compartir, dar sentido, interpretar, expresar, vivir y enfrentar la incertidumbre y la contingencia que la guerra origina. En una acción conjunta de las comunidades y el Pdpm se ha hecho presencia en corregimientos, comunas y municipios donde el conflicto ha estado vivo y en crecimiento, en localidades donde actuar y hablar constituyen riesgos inminentes y en donde, en no pocas ocasiones, ha sido necesario suspender o dar por finalizados los procesos por puro sentido de supervivencia. De hecho, en el recorrido de los proyectos y programas que conforman la Estrategia Educativa maestros, padres y madres de familia, estudiantes, líderes comunitarios y funcionarios del programa han caído por las balas asesinas o por las motosierras retumbantes. Muchos de ellos se han visto obligados a desplazarse de sus comunidades, o a salir de la región por orden de los violentos.

Suele pasarse por alto esta situación y esta tragedia y, en muchos ámbitos, se mira tal realidad como si fuera simplemente un conjunto de elementos de un contexto que de manera indirecta afecta los procesos educativos. Otros llegan a llamarlos con desfachatez insólita factores asociados a los problemas de la calidad educativa. No se trata tampoco de convertir la violencia y la guerra en el centro de las reflexiones o la prima causa que explica todas las situaciones y circunstancias. Sin embargo, tampoco se puede pasar por alto que el conflicto armado ha afectado la acción educativa en la región, con más razón cuando ella cuestiona la cultura autoritaria y excluyente de los actores armados y emerge en una nueva cultura escolar y de relaciones de los niños, niñas y jóvenes entre sí, de ellos con sus maestros y de la escuela en general con su entorno social y cultural. Pero también porque los procesos educativos en ocasiones se han visto acosados por esa violencia. La guerra visita a menudo las escuelas, se muestra en los patios de recreo, insiste en hacer parte de las filas que suelen hacer los escolares y se mete, a pesar

5 Entrevista con Francisco De Roux S.J., Director del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, 18 de septiembre de 2003.

6 Ibid.

de las resistencias, en las cartillas, se sienta en los pupitres y aparece en los tableros de clase.

Ante la presencia de la guerra, los maestros, comunidades y profesionales que han venido construyendo la Estrategia Educativa del Pdpmm han querido que su recorrido, sus pasos por las escuelas y caminos de la región sean un compartir las cosas juntos, un diálogo franco, sincero, real y empático, una conversación interactiva con el entorno, haciendo posible el uso de la complejidad como medio para enriquecer la multiplicidad de miradas con las que se realiza la apropiación del territorio. "Nuestra labor ha sido complejizar las miradas",⁷ confiesa un integrante del equipo de la Estrategia Educativa. Y continúa: "complejizar, por ejemplo, las miradas sobre la educación rural, que siempre está subvalorada, que los mismos profesores del campo la ven como subvalorada". Pero no solo se ha vuelto más compleja la educación rural; también, y sobre todo, las múltiples identidades culturales que construyen la región.

La negociación cultural ha sido la manera de poner en el centro de la reflexión un sinnúmero de conceptos, aspectos y elementos del mundo educativo: la idea de pedagogía, de educación, de enseñanza, de currículo, de convivencia, el papel del maestro en la sociedad, el lugar del conocimiento en el desarrollo, la formación para el trabajo, entre otros.⁸ Y al poner estas ideas en discusión se busca tornar cada vez más compleja la visión y la acción de los pobladores. Es así como desde una pedagogía para la vida se asume sin dificultad la complejidad como su medio y su condición, pero, además, la provoca como su perspectiva y su horizonte de pensamiento y de acción.

Los propósitos y los caminos del aprendizaje

Aceptando y asumiendo la complejidad como marco de referencia, dos propósitos generales ha tenido el trabajo de reconstrucción del proceso educativo del Pdpmm. Por una parte, contribuir a la comprensión del proceso de intervención. Ello significa dar cuenta de sus diferentes momentos, de los objetivos que se ha planteado, así como de los mecanismos y acciones que ha desplegado para cumplirlos. Por otra parte, se aspira a presentar una interpretación crítica del proceso y de la experiencia del Programa en el sector educativo de la región.

7 Testimonio de Marco Fidel Vargas, 28 agosto de 2003.

8 Programa Desarrollo y Paz, *Lo educativo en el Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, Documento de Trabajo*. Sin fecha. Documento elaborado por Fernán González S.J., Alberto Rincón López y Marco Fidel Vargas (Cinep) a partir de una de reflexión con la Pastoral Social de la diócesis de Barrancabermeja (Eliécer Soto), el Pdpmm (Pascual Silva) y el mismo Cinep.

En consecuencia con la complejidad, la reconstrucción e interpretación no pretende ser una crónica externa y con ínfulas de objetividad. Por el contrario, parte de asumir que un trabajo de casi nueve años ha tenido diferentes circunstancias, personas e instituciones, cada una con su carácter y sus propios intereses, con sus propias concepciones políticas y educativas. Por ello se desea hacer visible esa multiplicidad de miradas, esa variedad de voces, esas diversas subjetividades que se han hecho presentes.

La reconstrucción del proceso y su interpretación crítica significan, en primer lugar, aventurarse a realizar un análisis de la situación de la educación en el Magdalena Medio al comenzar la intervención del Programa. Para ello la herramienta básica ha sido el diagnóstico educativo⁹ de los municipios de la región, construido de manera participativa con las comunidades entre los años 1997 y 1999 y que, a su vez, fue punto de partida y base para toda la intervención posterior.

En segundo lugar, ha entrañado hacer el análisis de la situación actual de la educación regional. Para este análisis se han utilizado cinco tipos de fuentes: los reportes estadísticos de los Núcleos de Desarrollo Educativo de los municipios y comunas en los que ha hecho mayor presencia la Estrategia Educativa del Pdpmm;¹⁰ las estadísticas educativas del Departamento Nacional de Estadística (DANE);¹¹ el estudio de la situación de la educación colombiana realizado en el año 2002 por Corpoeducación;¹² los perfiles educativos de los departamentos de Antioquia, Bolívar, Cesar y Santander;¹³ y los resultados de la aplicación de la evaluación de la educación básica, prueba Saber, del año 2003.¹⁴

Dos aclaraciones se hacen necesarias. En primer lugar, al emprender análisis comparativos entre la situación educativa en el Magdalena Medio al iniciarse la

-
- 9 Convenio del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Ministerio de Educación Nacional dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio Pdpmm, 1999. *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997*. Bogotá. Mimeo.
- 10 Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. (2002) *Libro de matrícula 2002*. El Carmen de Chucurí (Santander). Mimeo. Dirección de Núcleo de Gamarra. (2002) *Libro de matrícula 2002*. Gamarra (Cesar). Mimeo. Dirección de Núcleo de Landázuri. (2002) *Libro de matrícula 2002*. Landázuri (Santander). Mimeo. Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí. (2002) *Libro de matrícula 2002*. San Vicente de Chucurí (Santander). Mimeo. Ciudadela Educativa del Magdalena Medio. *Libro de Matrícula 2002*. Barrancabermeja (Santander). Mimeo.
- 11 Departamento Nacional de Estadística (Dane). *Estadísticas Educativas 2003*. En: www.dane.gov.co
- 12 CORPOEDUCACIÓN. (2002) *Situación de la educación en Colombia*. Editores: proyecto "La educación, asunto de todos": Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá.
- 13 Ministerio de Educación Nacional (2003) a. *Perfil educativo del departamento de Antioquia, octubre de 2003*. b. *Perfil educativo del departamento de Bolívar, octubre de 2003*. c. *Perfil educativo del departamento de Cesar, octubre de 2003*. d. *Perfil educativo del departamento de Santander, octubre de 2003*. En: www.mineduacion.gov.co
- 14 Icfes-Ministerio de Educación Nacional. *Saber 2002-2003. Resultados de la evaluación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional-Icfes. Bogotá, 2003.

intervención del Pdpmm y la situación actual, no puede perderse de vista que el sistema educativo regional, así como el del resto del país, han experimentado en los últimos años transformaciones drásticas y profundas como consecuencia de la aplicación de los principios establecidos en la Ley 715 del año 2001.¹⁵ El desarrollo de esta ley ha implicado la reorganización institucional del sistema educativo colombiano a través de las integraciones y asociaciones de los establecimientos educativos. De igual manera, ha reorganizado el personal docente y ha establecido metas de eficiencia y eficacia de difícil comprensión y, por tanto, de difícil apropiación por parte del sector educativo. Tales transformaciones tienen como consecuencia no sólo un cambio en la perspectiva y sentido de los indicadores educativos, sino fundamentalmente una nueva concepción de la misma institución educativa.

En segundo término, al hacer comparaciones es necesario recordar que una de las mayores deficiencias de nuestro sector educativo ha estado ligada a la inexistencia de un sistema de información confiable y de aplicación general. Por ello, la primera acción desarrollada por el Pdpmm en lo relacionado con la educación del Magdalena Medio consistió en realizar un estudio diagnóstico, una línea de base del sistema educativo regional. Con este propósito se adelantó un convenio con el Ministerio de Educación Nacional por medio del cual la Estrategia Educativa acompañó a los municipios y Núcleos de Desarrollo educativo de la región en la aplicación y procesamiento del sistema SABE 50,¹⁶ con el cual el Ministerio quiso superar las dificultades de información educativa en los años 90. Con base en este sistema, el equipo responsable de la Estrategia Educativa del Pdpmm pudo contar con una visión cuantitativa de la educación de los municipios de la región. Sin embargo, al momento de intentar un balance de la situación del sistema educativo regional en la actualidad, en retrospectiva a la situación que había en el año 1997, cuando el Programa inició su acción educativa, se encuentra que las metodologías, indicadores y procedimientos fueron transformados por el Ministerio, lo cual hace que cualquier análisis sea solamente indicativo.

Además de esta mirada a la Estrategia Educativa, con base en la caracterización actual y anterior de la situación de la educación en la región, también se adelantó la revisión de archivos, documentos y producciones de diferente tipo que

15 República de Colombia. *Ley 715 de diciembre 21 de 2001, "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 para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros"*. En: www.mineducacion.gov.co/normas/descarga/Ley_715_2001.pdf

16 Sabe 50. *Sistema de Información Básica para Instituciones Educativas*. El sistema Sabe 50 recoge y compila información de las instituciones educativas relacionada con sus recursos humanos, sus alumnos, su infraestructura y dotación, sus estados financieros, sus indicadores de eficiencia y calidad, su estado de cobertura e infraestructura y sus sistemas de control y seguimiento de los programas y prestación del servicio. Ver: Departamento Nacional de Planeación. *Sistema Sabe 50*. En: www.dnp.gov.co/ArchivosWeb/Mision_Social/Sabe/Sabe.pps

ha elaborado el Pdpmm en su conjunto. En la Bibliografía se detalla cada uno de los documentos y fuentes que se revisaron y consultaron.

Por otra parte, desde el punto de vista de la investigación en el terreno y con el fin de contar con la visión de las comunidades educativas, se adelantaron entrevistas personales y grupales. Estas entrevistas, estructuradas y semiestructuradas, se llevaron a cabo con funcionarios actuales y ya retirados del Programa, pobladores de los municipios en los que con mayor fuerza ha hecho presencia la Estrategia Educativa, personas vinculadas directamente a sus proyectos, autoridades educativas municipales, líderes comunitarios y sociales, directivos docentes, maestros y estudiantes. Igualmente se realizaron talleres y conversatorios de sistematización con los equipos de trabajo del Programa en las subregiones de Vélez y Yariquíes y en los municipios de Barrancabermeja y Gamarra.

Los talleres cumplieron un doble propósito: por una parte, recolectar y validar información y visiones interpretativas, y por otro lado, transferir capacidades, es decir, proporcionar enfoques y herramientas a las comunidades para sistematizar sus propios procesos. Estos talleres y conversatorios fueron para los participantes una oportunidad de reflexión y de acción a partir de la misma práctica. Por último, es necesario destacar que en estos talleres muchos de los participantes asumieron la labor de producir textos o de procesar la encuesta que, en particular, se aplicó a estudiantes y padres de familia vinculados a los procesos de las Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible (Ebids).

El trabajo de reconstrucción e interpretación del proceso de la Estrategia Educativa se adelantó con base en el acompañamiento de un equipo que combinó miradas tanto externas como internas del proceso. Rafael Pabón y Germán Garzón fueron esa referencia externa y asumieron la labor de elaborar los textos con los que se presenta la reconstrucción e interpretación del proceso de la Estrategia Educativa. Como referencia interna, y lecto-escritores críticos de los documentos, actuaron dos profesionales del equipo Cinep: Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón López, quienes han venido acompañando de manera directa la construcción educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio desde sus orígenes. Unos y otros conformaron equipo junto con algunos pobladores de los municipios de la región. Son relevantes el papel y los aportes realizados por personas de las comunidades educativas (profesores, padres y madres de familia, directivos docentes, funcionarios de la administración, estudiantes, líderes religiosos y comunitarios), porque en ellos reside la memoria y mediante su acción se van produciendo las transformaciones.

El documento en que se presenta la sistematización se compone de tres partes. En la primera de ellas se da cuenta de los distintos momentos y procesos de la Estrategia Educativa del Pdpmm –de su acción educativa en la región–. En la segunda parte se presenta la sistematización de los cuatro proyectos a través de los cuales, de manera principal, se ha constituido la intervención educativa desplegada por el Programa en la región.

El primero de ellos es la experiencia y la propuesta de las Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible (Ebids), proyecto que se ha venido construyendo en los municipios de El Carmen de Chucurí, Landázuri y San Vicente de Chucurí, en el departamento de Santander, y en el municipio de Gamarra, en el sur del Cesar. Las Ebids buscan la resignificación de la educación básica rural. Tanto por su concepción como por su operación, es un proyecto circunscrito a la educación formal, cuyos aprendizajes actualmente se amplían a otros nueve municipios del Magdalena Medio.

Un segundo proyecto es el de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, de la Comuna 7 de Barrancabermeja. Si bien la Ciudadela surgió como un esfuerzo de resignificación de la educación media en el campo de la educación formal, también tiene un carácter comunitario y de generación de opciones de desarrollo para la comunidad en general. En este sentido se puede decir que la Ciudadela tiene un carácter mixto, por ser a la vez una iniciativa de educación formal y no formal.

En el tercer relato se reseña la experiencia organizativa de los Equipos Técnicos Pedagógicos (ETP). El interés en los ETP se origina en que ellos son mecanismos y estrategias de formación y empoderamiento de los pobladores para que asuman su propio desarrollo y hagan seguimiento y evaluación a sus propias iniciativas y proyectos. Particularmente se trabajó a partir de dos de esos ETP: el de la Serranía de Yarigüés y el de la subregión de Vélez¹⁷.

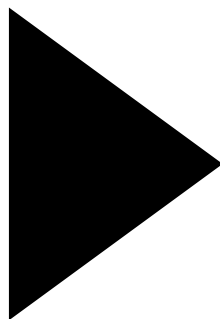
Finalmente, se presenta la experiencia de la Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia de la subregión de Vélez (Santander), propuesta que se sitúa en el ámbito de la educación no formal y que también viene siendo consolidada como medio de formación de las comunidades rurales y sus líderes.

En el tercer apartado del documento se arriesga un balance de los principales aprendizajes generadores de innovación y de transformación con base en la intervención educativa del Pdpmm.

Ojalá este esfuerzo de reconstrucción de la experiencia de la Estrategia Educativa del Pdpmm se constituya en homenaje a todos aquellos que en el Magdalena Medio han querido hacer educación en contra de la guerra, a todos aquellos que han buscado que las escuelas les arrebaten los niños, niñas y jóvenes a los ejércitos. Un homenaje para quienes han fallecido y para quienes han sido forzados a vivir en situación de desplazamiento, pero también un homenaje para los maestros, líderes y pobladores que mantienen vivo en sus comunidades el sueño de hacer de la educación una opción para superar la violencia y la pobreza.

17 La subregión Yarigüés es conocida en el Pdpmm también como subregión de Mares, está constituida por los municipios de El Carmen de Chucurí, San Vicente de Chucurí y Betulia. La subregión de Vélez la integran los municipios de Landázuri, Bolívar, El Peñon, Cimitarra y el corregimiento La India.

La estrategia educativa



*“... y en las filas del alma se enreda
la emoción de la estirpe solar
cuando el río Magdalena refleja
el azul, tu cielo cordial”*

(Fragmento del himno del Departamento de Santander)¹

En el presente capítulo se quiere hacer una reconstrucción del proceso de la Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm). Se trata de un texto introductorio que pretende mostrar el proceso, en particular los momentos, conceptos e iniciativas que se han puesto en juego en el esfuerzo de comprender y de intervenir la educación en el contexto regional del Magdalena Medio.

La Estrategia Educativa del Pdpmm es el conjunto de procesos, acciones y conceptos educativos y pedagógicos desplegados por las comunidades educativas de la región y por el Programa, con apoyo y asesoría de la Fundación Cinep. Como acción educativa, a través de diferentes programas y proyectos, ha buscado comprender, intervenir y construir con el sector educativo de la región, a partir de las necesidades y posibilidades, caminos comunes de sentido, en un proceso de descubrimiento y enriquecimiento permanente de los pobladores de la región y de los mismos funcionarios y agentes sociales vinculados al Programa.

Para comprender la visión de la Estrategia Educativa del Pdpmm es necesario explicar el contexto social e institucional en el que se ha venido dando. Se requiere, además, exponer los enfoques, concepciones y momentos identificados a lo largo de su desarrollo y dar cuenta de la situación de la educación en la región, desde sus orígenes hasta el momento actual. Se trata de una visión cuantitativa del sector educativo del Magdalena Medio que, desde el punto de vista de su cobertura y de los resultados en los niños, niñas y jóvenes, se constituye en marco de referencia fundamental para rastrear, así sea de manera tangencial, los efectos que la Estrategia Educativa ha tenido en la región.

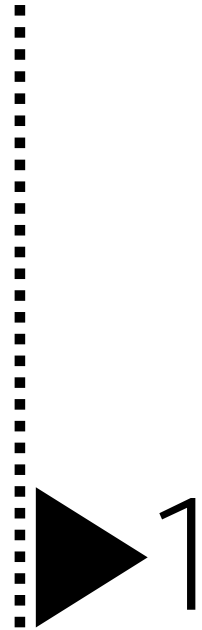
El capítulo se ha estructurado en cuatro apartados. En el primero de ellos se presenta una visión panorámica de la región del Magdalena Medio. En segundo lugar se da cuenta de los propósitos y concepciones básicos de la Estrategia Educativa. En un tercer momento se hace una descripción de las acciones realizadas en el marco de la Estrategia Educativa en sus casi nueve años de existencia. Por último se expone el estado y situación actual de la educación regional.



El Magdalena Medio y el Programa Desarrollo y Paz

Las características de las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas del Magdalena Medio no son de fácil comprensión y análisis. Por eso no se pretende en este momento dar cuenta exhaustiva de ellas, pues el interés se centra de manera exclusiva en aquellos procesos y circunstancias que afectan a su educación. Al fin y al cabo, el mismo Programa Desarrollo y Paz ha originado un conocimiento detallado y casi minucioso de la región,² por lo que sería atrevida, temeraria y casi irresponsable la pretensión de hacer en estas páginas un análisis profundo de la situación del Magdalena Medio en general.

De la misma manera, se quiere presentar un panorama del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, de sus enfoques y de su metodología. Con este propósito, tampoco se busca una lectura íntegra y abarcadora del Pdpmm, tarea a la cual ya se han dedicado serios y consistentes trabajos³ que de ninguna manera podrían ser superados por el presente esfuerzo de sistematización. Tan solo se



2 En sus diferentes fases y momentos el Pdpmm ha realizado estudios sobre la realidad de la región. Tanto en sus comienzos, a través del diagnóstico que le dio vida, como en la definición de las siguientes fases, ha adelantado investigaciones generales, temáticas estructurales o de coyuntura de gran riqueza. Un listado de estos trabajos se encuentra en la *Bibliografía*. En particular se pueden consultar: Consorcio SEAP-Cinep. *Informe a Ecopetrol, Documento Central*. Barrancabermeja, 1995. Mimeo. De Roux, Francisco J., S.J. *Documento central de diagnóstico, conclusiones y recomendaciones*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja, 1996. Mimeo. Katz García, Mauricio. "El proceso metodológico del Pdpmm". En: *Revista Controversia*, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá. Moncayo, Javier. "Los proyectos del Pdpmm, un laboratorio de paz". En: *Revista Controversia*, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá, 1999. Molano, Alfredo. *Glosas al segundo informe del Programa de Paz y Desarrollo del Magdalena Medio*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja, 1997. Mimeo. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. *Documento central de diagnóstico, conclusiones y recomendaciones*. Barrancabermeja, 1996. Mimeo. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. *Segundo Proyecto de Desarrollo Regional del Magdalena Medio 2001 – 2003*. Barrancabermeja, 2001. Mimeo.

3 Ver, por ejemplo: Gutiérrez, Omar. *Monografía Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*. Bogotá, 1998. Mimeo. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. *Segundo Proyecto de Desarrollo Regional del Magdalena Medio 2001 – 2003*. Barrancabermeja, 2001. Mimeo.

busca, si se quiere, proporcionar un contexto geográfico e institucional a los eventuales lectores. Se hace con el interés de poner en lugar y en tiempo a la Estrategia Educativa.

Informaciones en los medios de comunicación

Al momento de finalizar este trabajo de reconstrucción y de lectura del proceso educativo del Pdpm se encontraba en la prensa, así como en otros medios de comunicación, información sobre combates y luchas entre paramilitares y guerrilleros en el sur de Bolívar. Por ejemplo, el 9 de enero de 2004 el diario El Tiempo, en su versión electrónica,⁴ daba cuenta de denuncias de la población sobre una “incurción paramilitar en varias veredas del sur de Bolívar desde hace tres días”. La noticia aclaraba que “organizaciones comunitarias confirmaron la presencia de cerca de quinientos hombres armados en Unión, Las Doradas, Santo Domingo, Mue-las, Sabana y Soya. Se habla extraoficialmente de varios desaparecidos y del asesinato de dos pobladores de la zona”. El artículo especificaba que “reportes de la comunidad dicen que más de doscientas familias pobladoras de estas veredas se están desplazando y varias de ellas están llegando a la vereda La Plaza del corregimiento Micoahumado del municipio de Morales en el sur de Bolívar. Los reportes también dicen que los hombres que incursionaron en la zona se identificaron como miembros de la Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). De igual manera se informó que fueron quemadas varias casas en estas veredas y que los paramilitares aún se encuentran ubicados en varias fincas de la región”.

El 13 de enero del 2004, el sistema de comunicación del equipo de divulgación de la Organización de Derechos Humanos Nizkor, Human Rights y Serpaj Europa⁵ informaba de la destrucción de una base paramilitar en Simití, sur de Bolívar. El escueto correo electrónico afirmaba:

“Fuerzas combinadas de las guerrillas de las FARC y del ELN aniquilaron base paramilitar en el municipio de Simití, en el sur de Bolívar. Los paramilitares sufrieron ciento diez bajas entre muertos y heridos. Los restantes tomaron como escudos humanos a la población de Pozo Azul, salvando sus vidas y ocasionando graves daños al caserío. Los moradores de Pozo Azul en la Serranía de San Lucas comenzaron el nuevo año contando decenas de cadáveres regados en ese caserío, ubicado a menos de cien kilómetros de Barrancabermeja. Aproximadamente seiscientos

4 El Tiempo. Com, 9 de enero de 2004 en: www.eltiempo.com.co

5 Mensaje de correo electrónico bajo el título “Col - Fuerzas de las FARC y el ELN destruyen una base paramilitar en Simití, sur de Bolívar”, enviado por Editor Equipo Nizkor [nizkor@derechos.org], el martes 13/01/2004 01:27 p.m.

guerrilleros atacaron la base paramilitar de Pozo Azul, iniciándose el combate a las dos y media de la mañana del 30 de diciembre pasado. En las primeras cinco horas del enfrentamiento murieron sesenta paramilitares, además de siete insurgentes...”

No hay que sorprenderse por estas informaciones, que al fin y al cabo solo hacen referencia al pan de cada día de los colombianos y de manera específica de los pobladores del Magdalena Medio. Bien sabido es que esta región es una de las que viven en conflicto y que la lucha abierta entre el ejército gubernamental, los paramilitares y la guerrilla no asombra a ninguno de sus pobladores. Por eso no se trata en realidad de ninguna sorpresa. Sin embargo, sí son noticias que podrían llamar a la reflexión a quienes han dedicado algunos meses a comprender las acciones y la intervención del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, a quienes son testigos de los esfuerzos que despliegan pobladores, organizaciones y autoridades para encontrar salidas a la violencia y a la pobreza regional.

De cualquier forma, no faltarán los escépticos que puedan alardear y que llenos de cinismo se den a las preguntas retóricas y mal intencionadas: ¿cómo hablar de desarrollo y de paz en el Magdalena Medio?, ¿cómo insistir en destacar las acciones y concepciones del Pdpmm, si al mismo tiempo y después de casi nueve años de su presencia en los municipios de la región los combates son cosa de todos los días?, ¿cómo construir una cultura de paz en medio de la guerra?, ¿cómo educar sujetos integrales y en armonía con la vida en un contexto de conflicto?

Quienes así interrogan olvidan la otra cara del país y del Magdalena Medio. Esa otra cara de la región también es evidente. El Pertinentes, órgano de divulgación y de comunicación interna del Programa Desarrollo y Paz y del Laboratorio de Paz del Magdalena Medio, en su edición de diciembre del 2003⁶ nos muestra ese otro rostro, esa otra faceta de una realidad compleja:

Pertinentes hasta el 31 de diciembre del 2003 “Las celebraciones de Navidad y Año Nuevo”

“La Navidad fue una larga fiesta a la vida en el Magdalena Medio. La Novena empieza el 16 de diciembre y todos los días, hasta el 24, miles de personas llegan antes de las 5 de la mañana a las iglesias de Barrancabermeja y de los pueblos para la ceremonia. La petición predominante fue la paz. La noche del 31 fue la impresionante reunión de las familias. Hay un pueblo que no quiere más guerra. Convencido que es posible lograr la justicia y la afirmación de la dignidad de todos y de todas sin que haya que matar a nadie para alcanzarlo. Un pueblo que trabaja por esto. Que ora por esto (...)

Hechos de diciembre

“En vísperas de Navidad se reunió la Asamblea Constituyente de Micohumado.⁷ Durante la semana, en el cerro que corona la carretera para entrar al poblado, apareció la valla con el mapa del Magdalena Medio y el letrero: ‘Micohumado Laboratorio de Paz’. Lo pintaron los pobladores. Antes, en ese mismo sitio, estaba el aviso de los paramilitares del Bloque Central Bolívar. Primero hubo allí una pancarta del ELN. Más abajo, al llegar a las casas, esta semana de fiestas se puso un aviso de 6 metros cuadrados hecho por los artistas del pueblo, que reúne a todas las instituciones acompañantes del proceso. Hace un año la noche de Navidad fue distinta, fue la guerra. Hoy no se celebra todavía la paz, pero sí la autonomía, la libertad, el orgullo de haber protegido la propia dignidad, la alegría de constatar que el proceso avanza (...)

Cuatro reuniones significativas en diciembre

***En Cimitarra**, Santander, el encuentro de los Núcleos de Pobladores⁸ y coordinadores de proyectos con los nuevos alcaldes de Cimitarra y de Landáuzuri, El Peñón, Bolívar, Vélez y Santa Helena. Estuvieron, además, presentes delegaciones de San Vicente de Chucurí y El Carmen. Una actitud muy positiva de los nuevos mandatarios con el Pdpmm y muy esperanzadora ante el Laboratorio de Paz.⁹ Dos de ellos eran coordinadores de Núcleos del Pdpmm hasta el día en que se lanzaron como candidatos (...)

***En Puerto Berrío** reunión con el Equipo Técnico Pedagógico ETP.¹⁰ En la reunión queda claro que para el Pdpmm la subregión de Antioquia es una parte esencial en este esfuerzo colectivo, donde Berrío ha jugado un papel central en la dimensión cultural (...)

***En Aguachica** reunión del ETP con los Núcleos de Gamarra, La Gloria, San Martín y San Alberto. Se siente el entusiasmo y el sentido de identidad de una

7 Micohumado, corregimiento del Municipio de Morales, sur de Bolívar.

8 Núcleos de pobladores: instancias de participación de los pobladores de carácter municipal generadas por el Pdpmm. Los Núcleos definen acciones prioritarias para ser desarrolladas en los municipios.

9 Laboratorio de Paz: programa de desarrollo social para el Magdalena Medio. Cuenta con el apoyo financiero y técnico de la Unión Europea y es administrado por la Corporación Desarrollo y Paz, manifestación institucional del Pdpmm.

10 ETP: equipos técnicos pedagógicos, instancias de participación y de orientación generadas por el Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Los ETP tienen un carácter subregional en la medida en que vinculan distintos Núcleos de Pobladores de una subregión. En ellos, además de los pobladores, participan funcionarios del Programa y de las alcaldías municipales y personas vinculadas a los proyectos que se adelantan en una determinada subregión. Los ETP realizan labores de orientación y de seguimiento de las iniciativas y proyectos que cuentan con apoyo del Pdpmm.

subregión que se ha apropiado plenamente del Programa, y donde el trabajo de coordinación ha logrado crear redes y solidaridades profundas (...)

“Educación. A mediados del mes la institución Ciudadela Educativa recibió la visita de la ministra de Educación, Cecilia María Vélez, y pudo compartir con ella la propuesta que está desarrollando para los 17 mil habitantes de la Comuna 7. Igualmente intercambiaron con la Ministra los pobladores de El Carmen, San Vicente de Chucurí y Landázuri el significado de las Escuelas Básicas Integrales que incorporan aprendizajes de la Escuela Nueva con la educación ciudadana en derechos humanos y la educación campesina, y convierten a la comunidad en una plataforma de pedagogía y transformación del campo. Estas son las Escuelas Básicas Integrales, hoy convertidas en política pública en El Carmen y San Vicente. Las profesoras de la Normal de Cristo Rey de Barrancabermeja compartieron con la Ministra el proyecto del Laboratorio de Paz que está capacitando en terreno a los maestros del sur de Bolívar en Morales, Santa Rosa y San Pablo. Al concluir, el comentario de la Ministra y de su comitiva fue que encontraban en los programas educativos del Magdalena Medio, en plena marcha, la revolución educativa que ellos habían soñado que era posible al asumir la responsabilidad del ministerio (...)

“El 23 de diciembre en un acto sencillo y muy sentido se inauguró Paloka,¹¹ la sede de todas las actividades culturales y educativas que impulsa el Pdpmm en Barrancabermeja, base de la Ciudadela Educativa y del Laboratorio de Paz en la Comuna 7. Esta construcción de Paloka, iniciada en los tiempos más duros del conflicto, y terminada como demostración de autonomía de los pobladores ante el paramilitarismo y como prueba de la vinculación de la gente en la construcción de lo público, tiene una historia que va desde los diálogos con empresarios y guerrilleros, pasando por días de resistencia al paramilitarismo y esfuerzos de unidad entre las comunidades, hasta la negociación con dos ministros de Defensa ya fallecidos –Rodrigo Lloreda¹² y Gilberto Echeverri¹³– que entendieron que estos terrenos eran mejores para la paz como campos educativos en manos de la comunidad y no como bases de entrenamiento militar. Gratitud a todos los que hicieron posible esta obra. A los líderes

11 Paloka, nombre de la sede de la Ciudadela Educativa de la Comuna 7.

12 Rodrigo Lloreda Caicedo, primer Ministro de Defensa Nacional en el gobierno de Andrés Pastrana Arango (agosto de 1998 a mayo de 1999).

13 Gilberto Echeverri Correa, Ministro de Defensa Nacional del año 1997 a 1998, en el gobierno de Ernesto Samper Pizano.

que aún no han podido regresar a Barranca por razones de seguridad, a las mujeres y hombres del Grupo Gestor¹⁴ que se mantienen en la lucha, a la Embajada del Japón que entregó los recursos que permitieron hacer la obra física con el trabajo de los vecinos, a Ecopetrol, a los empresarios de Merielectrica¹⁵ que comprendieron que la seguridad de sus empresas estaba en manos de la comunidad y no en manos de las armas y han estado al lado de la gente en este proceso de diálogo y construcción colectiva (...)

El estado de los proyectos del Laboratorio de Paz

“Estamos satisfechos con el logro obtenido. De los 302 proyectos del POA¹⁶ 2003 se logró la contratación, puesta en marcha y desembolsos de 255 proyectos y de numerosos contratos internos que hay que hacer en cada proyecto. Así se concluye el año con el 84% del POA en implementación (sic). Los restantes proyectos, con la excepción de unos pocos que deben replantearse, se postergaron por problemas de documentación y se pondrán en marcha en enero y febrero”.

Estas citas dan cuenta de la situación múltiple y diversa del Magdalena Medio. Por una parte, una región con presencia casi avasallante de la pobreza, la inequidad y la violencia en todas sus formas. Pero, por otra parte, y quizás con igual fuerza, la existencia de niños y niñas, jóvenes, padres y madres de familia, hombres y mujeres de todas las edades que comparten sueños, vida y cultura en el territorio del Magdalena Medio para solucionar sus problemas comunes, para encontrar salidas a las carencias del sistema educativo y para provocar transformaciones en las múltiples relaciones humanas. El Magdalena Medio es un conjunto de historias de culturas, de identidades, de subregiones, de diversidad “que se complementan y apoyan en la realización de una Región en paz, con dignidad, ocupada productivamente por sus propios pobladores organizados y en armonía con la naturaleza”.¹⁷

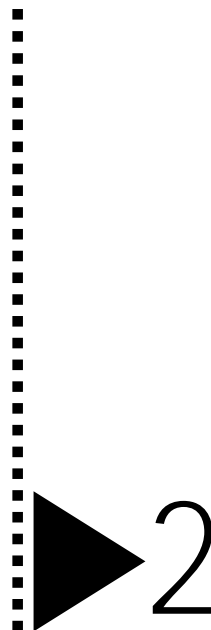
14 Grupo Gestor, también conocido como Equipo Gestor. Organización de la comunidad de la Comuna 7 de Barrancabermeja que ha dedicado su trabajo y esfuerzos al sueño de la Ciudadela Educativa.¹⁵ Sociedad que construyó y opera la generadora de energía eléctrica con base en gas que funciona en la Comuna 7 de Barrancabermeja.

15 Sociedad que construyó y opera la generadora de energía eléctrica con base en gas que funciona en la Comuna 7 de Barrancabermeja.

16 POA. Plan Operativo Anual, mecanismo o instrumento de planeación y de seguimiento de los proyectos del Laboratorio de Paz del Magdalena Medio.

17 Mensaje recibido por correo electrónico bajo el título “*Pertinentes hasta el 31 de diciembre de 2003*”.

Una región en construcción



La región del Magdalena Medio no está delimitada con exactitud ni desde el punto de vista geográfico o social, ni con base en las percepciones de la organización territorial y de la administración pública. Tradicionalmente, como su nombre lo indica, hace referencia a la región de la cuenca media del río Magdalena, la cual incluye los municipios ribereños de los departamentos de Caldas, Antioquia y Bolívar en la margen occidental del río, y a los de los departamentos de Cundinamarca, Santander, Cesar y el mismo departamento de Bolívar en la margen oriental (Mapa 1).

Tres características sociales y culturales del Magdalena Medio se pueden destacar. Primero, que “buena parte de la historia del Magdalena Medio, como la de otras zonas de colonización durante los últimos cuarenta años, se ha ido tejiendo a través de la exclusión social y la violencia. Por esta razón no es extraño que sea tan difícil establecer ahora unos factores de identificación que permitan hablar con propiedad de una región”.¹⁸

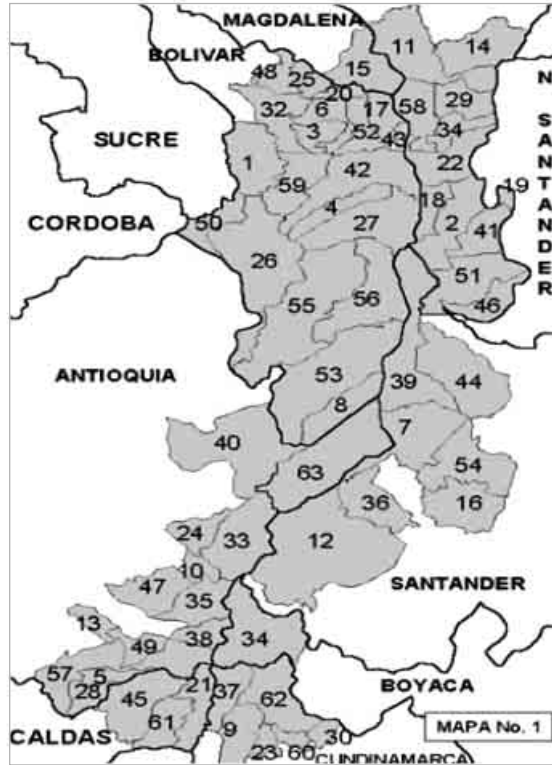
Una segunda característica se desprende del hecho de que el “Magdalena Medio se encuentra en un sector donde confluyen por lo menos tres de las regiones socio-culturales en que se ha dividido a Colombia”;¹⁹ esta situación posiblemente explique por qué desde comienzos de siglo varios departamentos han insistido en establecer sus límites sobre esta parte del río. Con el tiempo “esto último parece ser un obstáculo importante para configurar una región autónoma y con identidad que aspire a convertirse en una entidad territorial”.²⁰

18 Gutiérrez, Omar. Op.cit.

19 Estas regiones socio-culturales son la paisa, la santandereana y la costeña.

20 Omar Gutiérrez. Op.cit.

Mapa 1
Municipios de la región del Magdalena Medio



- | | | | |
|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------------|
| 1. Achí | 17. El Peñón | 33. Puerto Berrío | 49. San Francisco |
| 2. Aguachica | 18. Gamarra | 34. Puerto Boyacá | 50. San Jacinto |
| 3. Altos del Rosario | 19. González | 35. Puerto Nare | 51. San Martín |
| 4. Arenal | 20. Hatillo de Loba | 36. Puerto Parra | 52. San Martín de Loba |
| 5. Argelia | 21. La Dorada | 37. Puerto Salgar | 53. San Pablo |
| 6. Barranco Loba | 22. La Gloria | 38. Puerto Triunfo | 54. San Vicente de Chucurí |
| 7. Barrancabermeja | 23. La Palma | 39. Puerto Wilches | 55. Santa Rosa del Sur |
| 8. Cantagallo | 24. Maceo | 40. Remedios | 56. Simití |
| 9. Caparrapí | 25. Margarita | 41. Río de Oro | 57. Sonsón |
| 10. Caracolí | 26. Montecristo | 42. Río Viejo | 58. Tamalameque |
| 11. Chimichagua | 27. Morales | 43. Regidor | 59. Tiquisío |
| 12. Cimitarra | 28. Nariño | 44. Sabana de Torres | 60. Topaipí |
| 13. Cocorná | 29. Pailitas | 45. Samaná | 61. Victoria |
| 14. Curumaní | 30. Paime | 46. San Alberto | 62. Yacopí |
| 15. El Banco | 31. Pelaya | 47. San Carlos | 63. Yondó |
| 16. El Carmen | 32. Pinillos | 48. San Fernando | |

Una tercera característica tiene que ver con que “el territorio que hoy se señala como Magdalena Medio se encuentra en un proceso de reconocimiento interno que puede demorar algunas décadas más. Todo depende de las coyunturas que tenga que sortear, los símbolos culturales que construyan sus habitantes y los epicentros alrededor de los cuales se ordene y se levante su identificación espacial”.²¹

Desde el punto de vista de la historia, “se define al Magdalena Medio como una realidad histórica sin homogeneidad. Se parte de un supuesto según el cual su configuración socio-espacial es marginal y ha tomado forma frente a otros espacios integrados a la Nación. En consecuencia, se propone abordarla como un territorio periférico de frontera interior y colonización donde se ha erigido una sociedad de supervivencia, resistencia y confrontación. Además, es considerada como una zona en disputa, en la cual convergen distintos intereses económicos, sociales y políticos”.²²

Tras acudir a diferentes versiones de expertos, administraciones y pobladores, se puede afirmar que la región está en construcción; es una apuesta social y cultural que requiere mantenerse en diálogo, negociarse culturalmente, afirmar sus múltiples identidades en la lógica de construcción de sociedad mayor. Es un territorio que debe resignificar su historia, en la que abundan las manifestaciones socioculturales en pequeña y gran escala, que la constituyen como una región conformada por múltiples subregiones, ajena a una cultura centralista y que no busca un nuevo centro; por el contrario, busca construir redes con hilos conductores visibles para resolver sus problemas.

Esto significa que se requiere una educación que dignifique a los pobladores rurales y urbanos, que les permita potenciarse como sujetos y miembros activos de la construcción de la región; una educación que les ayude a relacionarse humanamente en sus identidades y diferencias y en armonía con su territorio. “Significa ante todo dar sentido a lo que hacemos, compartir sentidos e impregnar de sentido muchas de las prácticas de la vida cotidiana y comprender los sinsentidos de muchas otras”.²³ En consecuencia, la educación es el punto de partida para el territorio.

21 Ibid.

22 Murillo, Amparo et al. (1994) *Un mundo que se mueve como el río*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

23 Testimonio de Alberto Rincón, integrante del equipo del Magdalena Medio de la Fundación Cinep, 13 de agosto de 2003.

El Magdalena Medio, una construcción histórica

3

El poblamiento del Magdalena Medio se remonta al descubrimiento del petróleo en las cercanías de Barrancabermeja en los años veinte del siglo XX, “acontecimiento que consolidó una significativa población urbana en el puerto petrolero y en localidades cercanas como Yondó y Puerto Nare. No obstante, la colonización campesina

se afianza un poco después, desde los años cincuenta, como consecuencia de los procesos de violencia vividos en el interior del país. Familias provenientes de los Santanderes, Antioquia, Boyacá, Cundinamarca, Caldas, Quindío y el Valle llegaron a ocuparse en el cultivo de arroz y maíz o en la ganadería de pequeña escala. En los años sesenta el poblamiento campesino se extiende en municipios como Cimitarra, San Vicente de Chucurí, El Carmen, Landázuri y Yondó”.²⁴ En los años ochenta parte del poblamiento se explica por el crecimiento de los cultivos de uso ilícito, de manera particular en el sur de Bolívar, donde las plantaciones de coca y el procesamiento de “base” han tomado fuerza en zonas de reciente colonización.

En el sur de Bolívar “pervive la producción de coca de tipo campesino, pequeñas ‘chagras’ que no superan las tres hectáreas, con sofisticados laboratorios de procesamiento camuflados en grandes propiedades ganaderas. Se estima que en estas zonas hay cerca de dos mil doscientas hectáreas sembradas de coca. Las plantaciones se encuentran, especialmente, en zonas de vertiente, aisladas de las vías de comunicación; mantienen un nivel de tecnificación apreciable que supera los rendimientos de otras regiones productoras”.²⁵

Otro factor que explica el poblamiento de la región en los últimos años tiene que ver con la explotación del oro, la cual, al menos en la Serranía de San Lucas,

24 Gutiérrez, Omar. Op.cit.

25 Ibid.

data del siglo XVII, cuando los españoles descubrieron los yacimientos de Segovia, Remedios y Zaragoza, en lo que hoy es Antioquia, y de Simití en el actual departamento de Bolívar. "Hoy en día la actividad minera se ha extendido a los sectores rurales de Pueblo Viejo, Regidor, Morales, Simití, Santa Rosa del Sur y San Pablo. La forma como se extrae el mineral ha variado poco desde la colonia; se utilizan todavía elementales procedimientos técnicos que ocasionan la degradación de la capa vegetal y la contaminación, con mercurio y cianuro, de las aguas de los ríos, caños y ciénagas cercanas. En consecuencia, el principal riesgo de esta actividad se encuentra en sus efectos sobre el ambiente. En 1995 la extracción de oro creaba diecinueve mil quinientos cincuenta empleos directos y había movilizó a treinta mil familias al sur de Bolívar en el transcurso de cinco años. En este período la producción de oro pasó de tres mil onzas/troy-año a cuatrocientas mil onzas/troy-año".²⁶

Tanto la explotación del oro como la presencia de los cultivos de uso ilícito tienen que ver en gran parte con la fuerte presencia del conflicto armado en la región. Son "sin duda factores que explican buena parte de la dinámica de violencia de los últimos años y en particular el avance de las autodefensas en esta zona del país. Una de las novedades introducidas en el *modus operandi* de estos grupos es la confrontación militar abierta con los frentes del ELN y de las FARC".²⁷

Sin embargo, la violencia no es ni mucho menos reciente en la región. Por el contrario, "la historia del Magdalena Medio se ha caracterizado por el enfrentamiento permanente entre los diversos grupos locales: colonos, campesinos y terratenientes; obreros, empleados y propietarios o empresarios; habitantes urbanos y grupos políticos o administraciones municipales. Las causas de los conflictos han sido, respectivamente, el acceso a la tierra, la conquista de mejores condiciones laborales y las peticiones de dotación o mejoramiento de la prestación de servicios públicos esenciales. En todos los casos, la violencia ha sido el recurso privilegiado de relación entre los actores o la manera como han intentado solucionar los conflictos".²⁸

Lo cierto es que durante la última década se recrudece la violencia política en todo el Magdalena Medio. Desde los años 70 la presencia guerrillera es un factor que eleva el grado de confrontación social porque atrae y justifica la militarización de amplias zonas rurales. "Este panorama cambia a mediados de los años ochenta con la intervención del narcotráfico. En el Magdalena Medio existían ya precedentes en el cultivo y la bonanza de la marihuana en los años setenta; pero es durante los últimos quince años que (sic) los narcotraficantes consolidan su posición en la

26 Ibid.

27 Vicepresidencia de la República de Colombia, Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2003). *Colombia, Conflicto armado, regiones, derechos humanos y DIH 1999 – 2002*.

28 Medina, Carlos. (sin fecha) *Consideraciones generales para el tratamiento del fenómeno de la violencia en el Magdalena Medio boyacense*. Citado por Omar Gutiérrez, op. cit.

región mediante la compra de tierras, inicialmente en Puerto Boyacá, Puerto Triunfo y Puerto Berrío, y la organización de grupos de autodefensa y paramilitares que sirven al proyecto contrainsurgente diseñado por el ejército. Desde entonces la correlación de fuerzas y la presencia territorial de los insurgentes y los grupos paramilitares se han venido modificando constantemente. En los últimos años el escenario de la guerra se ha trasladado al sur de Bolívar, en los municipios de San Pablo, Simití, Morales y Santa Rosa, donde se habían establecido con anterioridad frentes del ELN y las FARC, en cercanías de la Serranía de San Lucas".²⁹

Como se ha dicho, la característica principal de la confrontación militar hoy en el Magdalena Medio es el control de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en casi todos los municipios de la región. "Aunque los grupos de derecha han sido muy activos desde 1981, cuando se formó el MAS (Muerte a Secuestradores) con el objetivo de golpear a las guerrillas, terminaron golpeando a los líderes cívicos locales y a los líderes sindicales. En 1993 el paramilitarismo deja de ser un grupo de transición que 'cumplía misiones y desaparecía', para pasar a ser una fuerza de ocupación permanente en los sectores rurales con la estrategia de 'quitarle el agua al pez', a través de la difamación, rumores intimidatorios, soborno a líderes, masacres, desapariciones y desplazamiento forzado a las grandes ciudades. En 1998 el paramilitarismo combina lo militar con las redes de inteligencia e inicia la entrada a Barrancabermeja y, por primera vez, la entrada de la guerra al espacio urbano. Se origina una ofensiva paramilitar a gran escala, comandada desde Urabá por Carlos Castaño, que forzó un éxodo de 20.000 campesinos a Barranca para permanecer allí tres meses. Líderes, hombres y mujeres de las familias del éxodo que regresaron a sus fincas, hoy han sido asesinados. Las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) llegaron a controlar todas las cabeceras municipales del sur de Bolívar y del Magdalena Medio Antioqueño, obligando al ELN a replegarse a la parte media y alta de la Cordillera de San Lucas, y, en menor escala, en la Serranía del Perijá. Se impone así, el proyecto político militar de las AUC que se viene desarrollando mediante una combinación de todo tipo de lucha con el menor costo político. Realizan al mismo tiempo un trabajo 'social de acercamiento' con las comunidades".³⁰

La ausencia de una limitación y determinación territorial y cultural precisa de la llamada región del Magdalena Medio llevó a que el Pdpmm negociara con los pobladores una delimitación del territorio. Esta circunscripción "obedece a criterios definidos en el interior del Programa y no a una región reconocida como tal en la Constitución o la Ley. El Magdalena Medio presenta una mezcla de procesos sociales que no permiten reconocer un territorio con una fuerte identidad."³¹ Por

29 Gutiérrez, Omar, op. cit.

30 Vargas, Marco Fidel y Rincón López, Alberto. (2001) *Los rostros del Magdalena Medio*. Mimeo.

31 Fals Borda, Orlando. *Reconocimiento y construcción del Magdalena Medio como entidad territorial emergente*. Citado por Gutiérrez, Omar, op.cit.

esta razón los elementos que se aducen para su demarcación tienen como fundamento características geográficas, a las cuales se añaden algunas generalidades de tipo histórico, económico o social por departamentos o subregiones”.³²

La región determinada por el Pdpmm (ver mapa 2), se extiende sobre la parte central de la cuenca del río Magdalena, desde Puerto Nare en Antioquia, al sur, hasta el municipio de Regidor en Bolívar, al norte, bajo la cota de mil metros de altitud sobre el nivel del mar. Incluye cuatro departamentos: Santander, Bolívar, Antioquia y Cesar, en un total de 29 municipios y una localidad especial: el corregimiento de La India (Santander). Su área de influencia llega a 30.171 Km². De acuerdo con las proyecciones de población del DANE a junio del año 2003, el número de los habitantes de estos municipios es de 857.331 personas, el 1,8% del total nacional,³³ incluida la población de los municipios de Rionegro y Simacota (Santander),

Mapa 2
Los municipios de la zona de influencia del Pdpmm



32 “Para el Programa lo importante en términos metodológicos es considerar la región como una de las variables explicativas básicas. Por ser variable, el concepto mismo de región va cambiando en el desenvolvimiento del Programa, por ser explicativa forma una estructura heurística con otras variables básicas; en esa estructura cada variable entra en la explicación de las otras y es explicada por las demás. Francisco De Roux S.J., *Las variables explicativas del Programa Desarrollo y Paz Del Magdalena Medio*. Citado por Gutiérrez, Omar, op.cit.

33 Según las proyecciones del DANE, a junio del 2003 el total de la población colombiana era de 46.039.144 habitantes.

Tabla No. 1
Población de municipios del Pdpmm, por subregiones³⁴

Municipios	Población total	Cabecera	Rural
Subregión Sur de Bolívar			
1. Arenal	9.843	5.089	4.754
2. Morales	23.043	4.541	18.502
3. Regidor	9.186	3.129	6.057
4. Río Viejo	31.991	6.486	25.505
Subregión Sur-Sur de Bolívar			
5. Santa Rosa del Sur	35.614	8.255	27.359
6. Simití	28.887	6.188	22.699
7. San Pablo	27.394	13.406	13.988
Subregión Sur del Cesar			
8. La Gloria	22.832	6.320	16.512
9. Gamarra	11.671	7.251	4.420
10. Aguachica	89.492	69.837	19.655
11. San Martín	18.627	6.776	11.851
12. San Alberto	17.444	10.421	7.023
Subregión Mares Norte (Santander)			
13. Puerto Wilches	31.938	13.348	18.590
14. Sabana de Torres	20.839	11.104	9.735
15. Bajo Rionegro ³⁵	50.562	8.776	41.786
Subregión de Mares - Yariguíes (Santander)			
16. San Vicente de Chucurí	28.905	11.265	17.640
17. El Carmen de Chucurí	11.758	1.536	10.222
18. Betulia	6.492	1.661	4.831

34 Fuente: DANE. Proyecciones de Población. Estudios censales. En: www.dane.gov.co

35 Los datos incluyen la totalidad del Municipio.

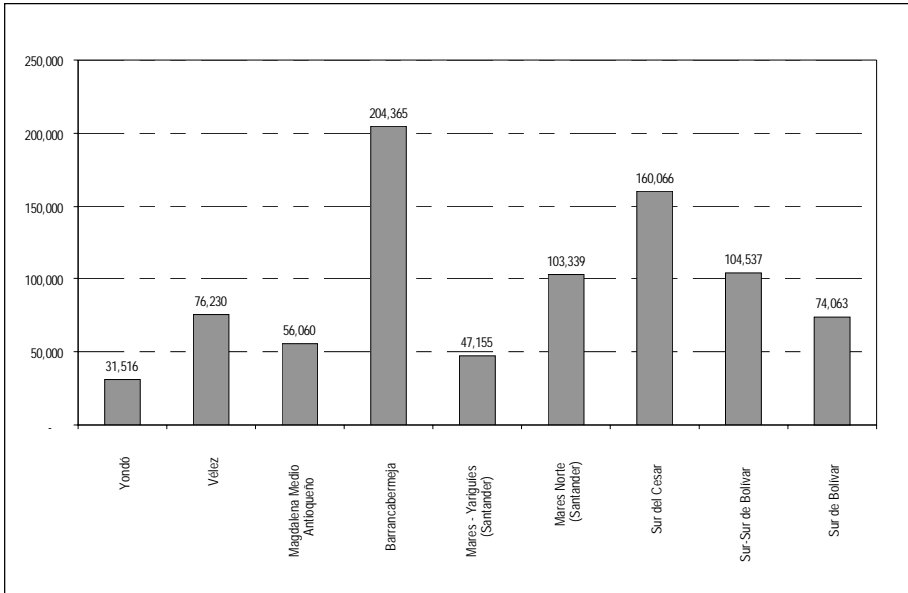
Municipios	Población total	Cabecera	Rural
Subregión Barrancabermeja			
19. Barrancabermeja	204.365	187.142	17.223
Subregión Magdalena Medio Antioqueño			
20. Puerto Berrió	38.871	33.222	5.649
21. Puerto Nare	12.615	4.429	8.186
22. Puerto Parra (Santander)	4.574	1.436	3.138
Subregión de Vélez			
23. Cimitarra	31.000	10.622	20.378
24. La India. Localidad Especial	Sin datos	Sin datos	Sin datos
25. Landázuri	18.086	3.183	14.903
26. Bolívar	20.879	2.033	18.846
27. El Peñón	6.265	777	5.488
Subregión Yondó			
28. Yondó (Antioquia)	13.895	7.087	6.808
29. Cantagallo (Bolívar)	7.301	4.448	2.853
30. Bajo Simacota (Santander) ³⁶	10.320	2.064	8.256
Total	857.331	462.266	395.065

En la subregión de Barrancabermeja habita la mayoría de la población (23%) de los municipios donde tiene injerencia el Pdpmm; le sigue la subregión del sur del Cesar, la cual representa el 18% de los habitantes. Esto se explica por el peso demográfico de Aguachica y de Barranca, centros urbanos de mayor poblamiento y que concentran el 34% de la totalidad de los pobladores (Gráfico 1).

Si se toma en cuenta la población de Barrancabermeja y de Aguachica, principales y prácticamente únicos centros urbanos de la región, se encuentra que el 46% de los habitantes de los municipios en que interviene el Pdpmm son rurales y el 54% habita en las cabeceras municipales (Gráficos 2a y 2b). Si se descarta al puerto petrolero y a la llamada capital del sur del Cesar esta distribución se invierte: el 58% son rurales y el 42% habita en las cabeceras municipales.

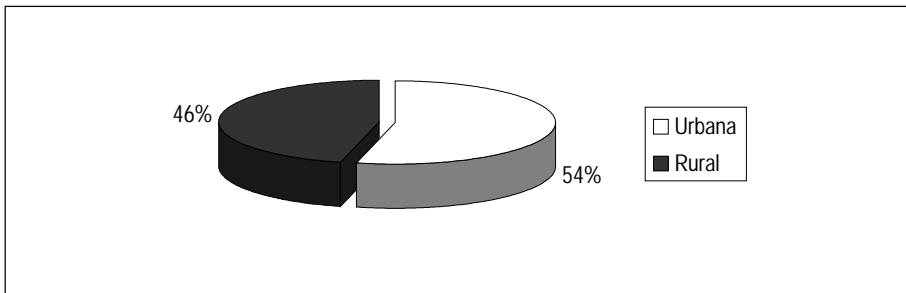
36 Los datos incluyen la totalidad del Municipio.

Gráfico 1
**Distribución de la población por subregiones,
 Pdpmm año 2003**



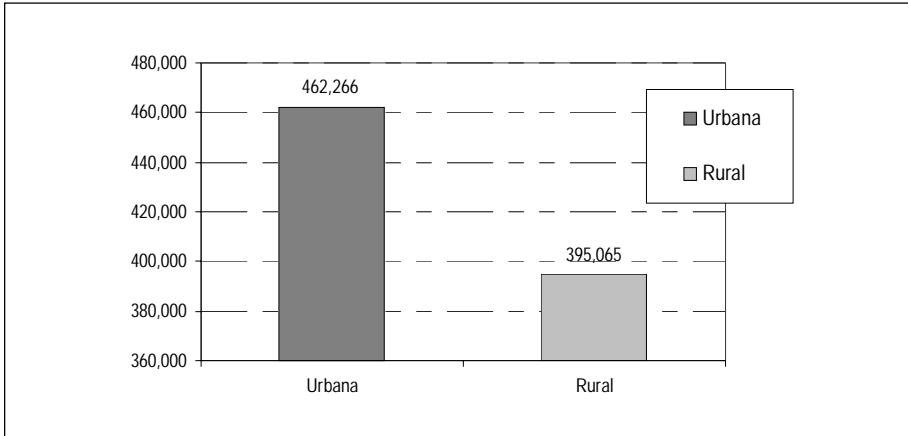
Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.³⁷

Gráfico 2 (a)
Población urbano-rural de los municipios Pdpmm año 2003



Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

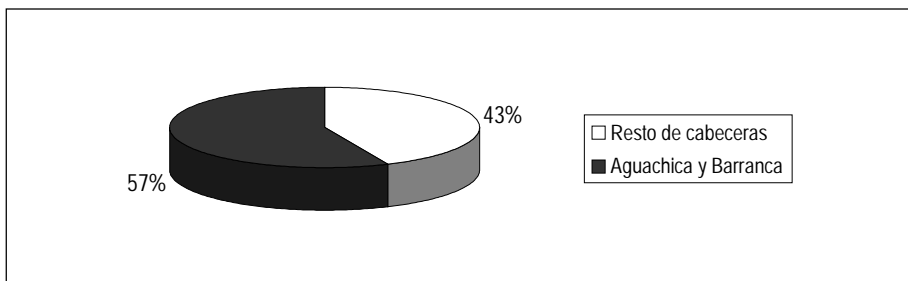
Gráfico 2 (b)
Distribución de población urbano-rural Municipios del Pdpmm, año 2003



Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

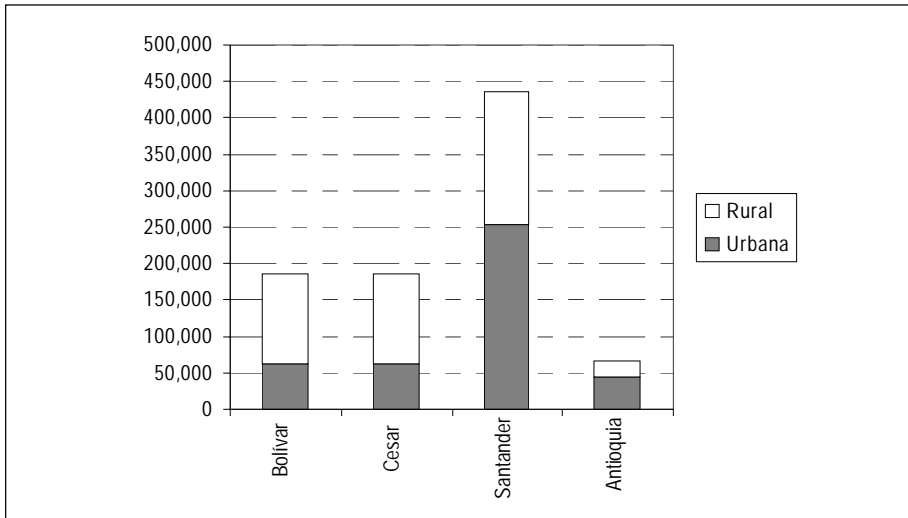
Más allá del peso relativo de Barrancabermeja y Aguachica, que en conjunto concentran el 34% de la totalidad de la población de los municipios del Pdpmm, el Magdalena Medio, por sus dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales tiene un carácter rural (Gráfico 3). Esta composición demográfica no concuerda con la observada en el conjunto del país que, desde los años sesenta, tiende a concentrarse en los grandes centros urbanos (72% es urbana y 28% es rural). En el Gráfico 4 se observa que, de cualquier forma, el carácter del Magdalena Medio como región marginal y de colonización compensa el carácter urbano de la industria petrolera en los consolidados de población por departamentos.

Gráfico 3
Distribución de la población urbana Aguachica y Barranca - Resto de cabeceras año 2003



Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

Gráfico 4
Distribución de población por sectores
Municipios del Pdpmm, año 2003



Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

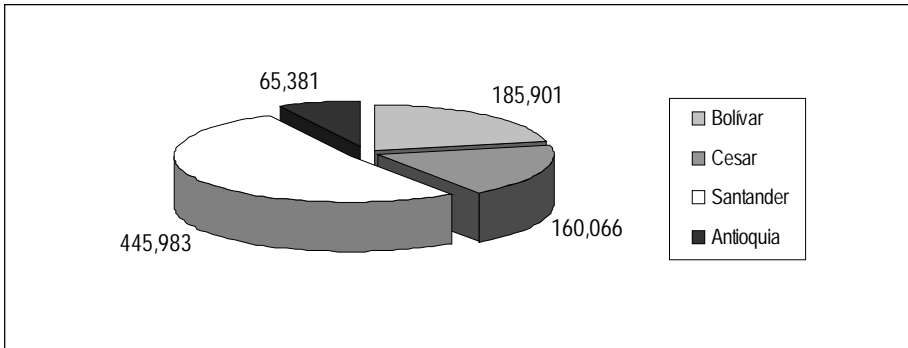
Los niveles de pobreza de la población rural en la región son altos, comparados con otras zonas del país, y tienden a ser aún más elevados en zonas de colonización como el sur de Bolívar, Río Viejo, Simití, Arenal, Regidor y Morales³⁸, donde los colonos viven de la extracción de oro y maderas y del cultivo de la coca³⁹. Este hecho muestra que en casi un siglo de ocupación la presión sobre los recursos naturales, como forma de supervivencia de los más pobres, no se ha detenido y constituye uno de los mayores riesgos para el equilibrio ecológico.

Desde el punto de vista de la distribución de la población por departamentos, se observa que el peso de Barrancabermeja también contribuye a que más de la mitad de los habitantes de la zona de influencia del Pdpmm viva en el departamento de Santander (51%). El 22% lo hace en Bolívar, el 19% en el Cesar y Antioquia tiene una baja representación (8%), pues el Programa hace presencia solo en tres municipios de este departamento: Puerto Berrío, Puerto Nare y Yondó (Gráfico 5).

38 Peña, Diego. (sin fecha) *Diagnóstico, unidad de desarrollo humano, Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*. Bogotá. Mimeo.

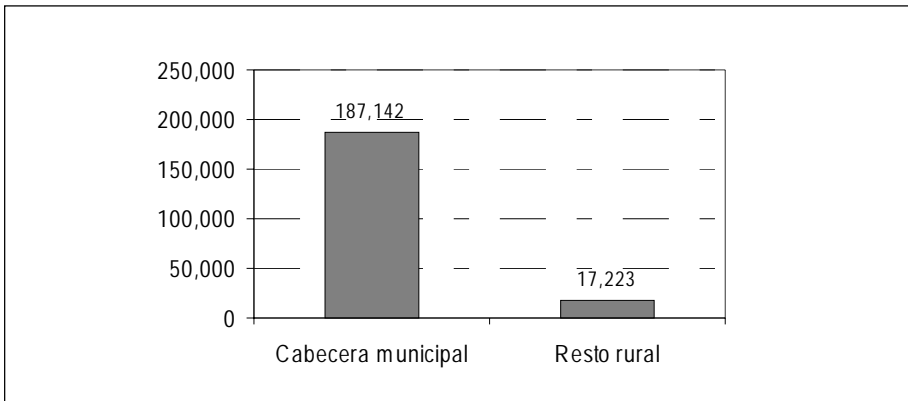
39 Esta última se siembra también en Santa Rosa, el municipio con la economía más pujante de esta parte de Bolívar.

Gráfico 5
**Distribución de población por Departamentos
 Municipios Pdpmm, año 2003**



Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

Gráfico 6
**Distribución de población por zonas
 Barrancabermeja, año 2003**



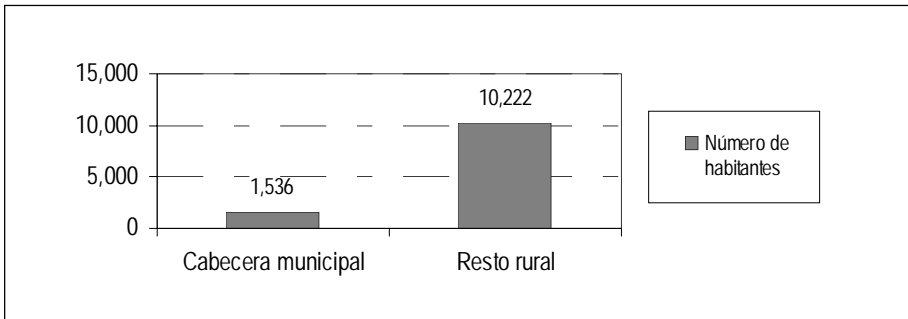
Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

Estas tendencias en la distribución sectorial de la población se conservan en la mayoría de los municipios en los que hay presencia directa de la Estrategia Educativa del Pdpmm: Barrancabermeja, San Vicente de Chucurí, El Carmen y Landázuri, en el departamento de Santander, y Gamarra, en el Cesar. La excepción de Barrancabermeja es naturalmente evidente, pues en el puerto petrolero se destaca la fuerte presencia urbana (Gráfico 6). En cambio, en los municipios de El Carmen de Chucurí (Gráfico 7) y Landázuri (Gráfico 8) es significativa la población rural,

pues menos del 20% de sus habitantes vive en las cabeceras municipales. En Gamarra (Gráfico 9) y en San Vicente de Chucurí (Gráfico 10) se observa una mayor presencia de la población urbana.

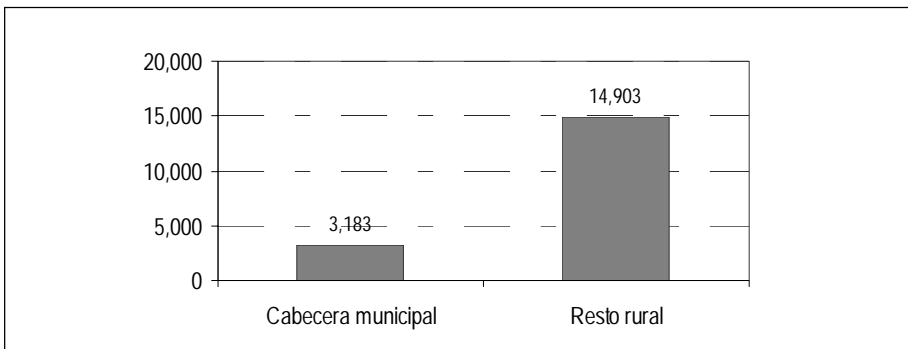
Como puede observarse, en los municipios de Landázuri y El Carmen la participación de la población rural supera el 80% de la totalidad de los habitantes. Se trata de municipios en los que predomina la pequeña finca familiar. En San Vicente, a pesar de mantener una productividad basada en la finca familiar, similar a la de El Carmen, su importancia comercial y económica hace que cerca del 40% de los pobladores habite en el casco urbano. En Gamarra se presenta una distribución de población similar a la de San Vicente, aunque por razones diferentes: en el sur del Cesar la economía se fundamenta en la finca ganadera extensiva, que limita las posibilidades de tierra y de trabajo para la población rural.

Gráfico 7
Distribución de población por zonas. El Carmen de Chucurí, año 2003



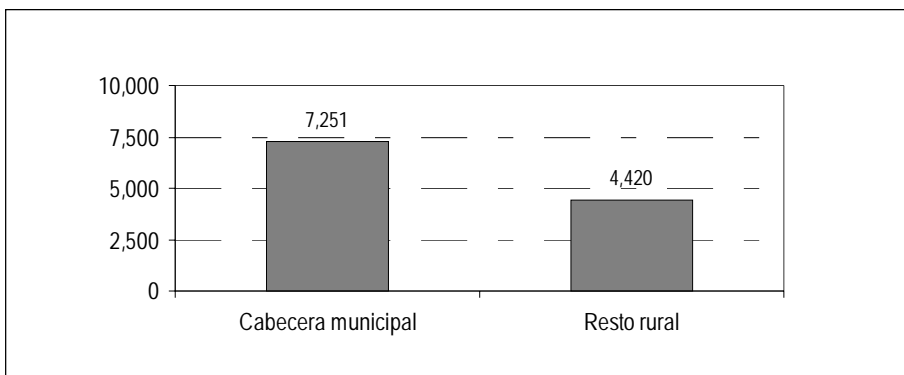
Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales

Gráfico 8
Distribución de la población por zonas Landázuri, año 2003



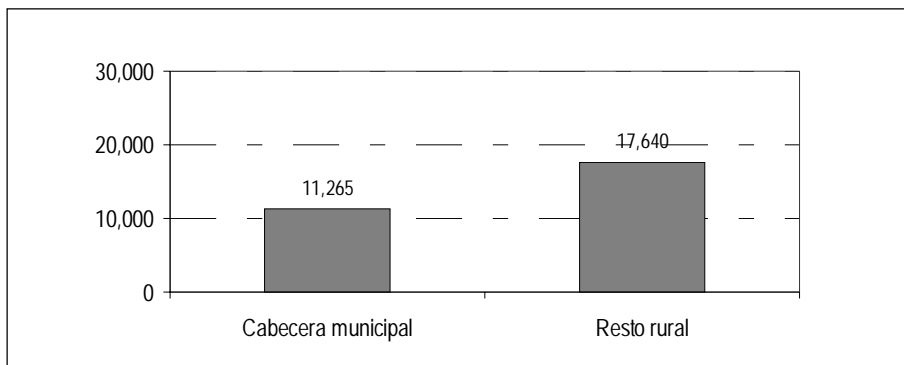
Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

Gráfico 9
Distribución de población por zonas
Gamarra, año 2003



Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

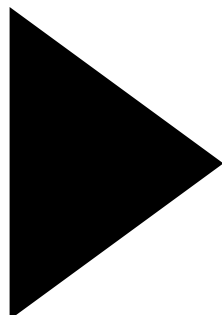
Gráfico 10
Distribución de población por zonas
San Vicente de Chucurí, año 2003



Fuente: DANE. Colombia. Proyecciones de población. Estudios censales.

Propósitos y concepciones

2



*“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar”.*

Antonio Machado

Si quisiéramos resumir la propuesta pedagógica del Pdpmm, los versos de Machado nos sirven de referencia: el método ha implicado caminar paso a paso, un caminar que se ha trazado con decisión y firmeza; se sigue haciendo camino en el andar y en este andar la pedagogía permite abrir caminos, en plural, caminos dinámicos, innovadores, que forjan sentidos de vida.

Equiparable con la metáfora, la pedagogía en los procesos del Pdpmm es un hacer: los caminos se construyen, se viven en el quehacer cotidiano y permanente. Son aprendizajes vividos como experiencias nuevas y con renovado sentido.

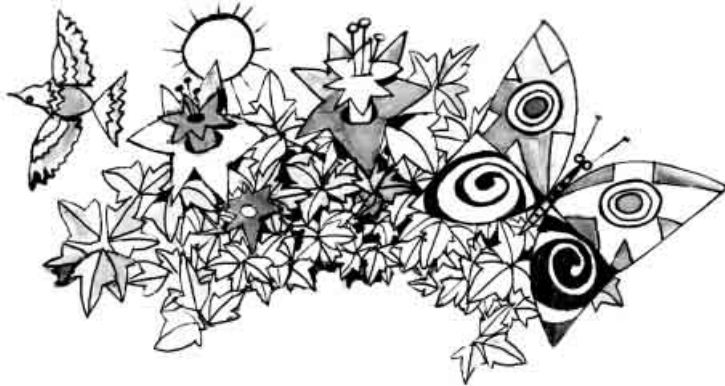
Esa pedagogía ha significado abrir caminos nuevos, flexibles, no excluyentes y, tal vez, caminos por los que no se pueda volver a transitar; se constituyen, sin embargo, en guías, no preestablecidas ni infalibles: son posibilidades¹.

Esta concepción de la educación que ha venido construyendo el Pdpmm se fundamenta en dos convicciones. Por una parte, que la acción del Programa en su conjunto es esencialmente educativa. Por otro lado, el convencimiento de que la Estrategia Educativa debe abarcar tanto la educación formal como la no formal.

En cuanto es educativo, el Programa se asume como un proceso de aprendizaje. El padre De Roux lo expresa de la siguiente manera: “el programa no sabe, está aprendiendo. No tiene una respuesta global que pudiera dar de una vez. Va encontrando respuestas parciales y todas las respuestas que encuentra son incompletas.

1 A partir de los procesos educativos desarrollados en el Magdalena Medio, nos encontramos con el concepto biopedagogía en el texto *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, de GUTIERREZ, Francisco y PRADO, Cruz y en la red sobre mediación pedagógica, liderado por la Universidad La Salle de Costa Rica.

Son respuestas en proceso que hay que ajustar, cambiar y replantear cuando aparecen mejores respuestas parciales que explican mejor y aclaran mejor el camino".² El Pdpmm es, por tanto, un proceso de aprendizaje.



2 De Roux, Francisco J., S.J. (1999) "El Magdalena Medio en medio del conflicto y de la esperanza". En: *Revista Controversia*, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.

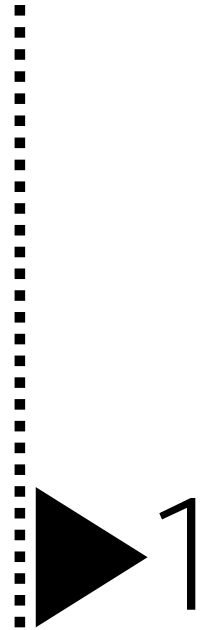
La educación en la vida

Cuando el Pdpmm habla de educación se refiere de manera fundamental a la preparación o formación de los pobladores de la región para comprender el proceso total de la vida. El primer principio educativo es el derecho a la vida y por la vida en todas sus dimensiones, derecho a través del cual se recrea y potencia la relación entre los seres humanos y de éstos con los demás seres de la naturaleza. La vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje.

Esta relación entre educación y vida se fundamenta en una idea simple: el ser humano se educa para vivir y en el vivir, y, como su vida transcurre en espacios y tiempos diferentes, la educación se produce en las relaciones cotidianas, formales e informales, e implica una contextualización y recontextualización continua que determina su pertinencia y validez.

Educación para la vida significa, en primer lugar, potenciar las relaciones de los seres humanos con la naturaleza. También significa que las personas están en proceso de socialización y creación permanentes, que da sentido y dignidad a la vida individual y colectiva. Tal proceso de socialización se hace permanente porque el ser humano vive siempre en perspectiva de llegar a ser. En este sentido, educarse para vivir la vida es afrontar el presente con dignidad, es decir, que sea reconocido y valorado como persona, con libertad de orientar los planes de su vida, siempre que no colisione con los otros. Educar para el presente con dignidad es la mejor manera de prepararse para el futuro, pues quien vive un presente está construyendo su futuro. La educación así entendida es un proceso permanente, recíproco y reflexivo que se construye entre todos, o no se puede vivir la vida.

Más allá de los efectos específicos de la intervención de las líneas de acción operada por los proyectos e impulsada en los distintos municipios del Magdalena Medio, el Programa en su conjunto se asume como una acción pedagógica cuando abre nuevos caminos y da sentido. La pedagogía en el Magdalena Medio orienta la



acción de la intervención y el modo como los pobladores han de apropiarse de su territorio, desarrollando una lógica de construcción de procesos incluyentes. Asume el principio del pluralismo, del multiculturalismo y del reconocimiento de toda persona. Se concibe como diálogo de saberes y como medio para construir colectivamente un futuro afianzado en la realidad de cada día.

Es una pedagogía que se construye en la interdisciplinariedad y en la transdisciplinariedad de los saberes populares y del conocimiento académico, a través de procesos comunicativos que permiten trazar proyectos comunes, propuestas envolventes, desencadenantes y expansivas, entre los principios, los propósitos del programa y los intereses, deseos y perspectivas de los pobladores. Esta acción pedagógica se despliega con el fin de empoderar a los pobladores de la región y, de manera particular, a aquellos vinculados al Pdpmm, “es decir, en las familias vinculadas a las Ebids; en los jóvenes vinculados a la Escuela Campesina; en la Escuela de Desarrollo Humano, en las familias, en la Ciudadela Educativa; en los participantes de los proyectos productivos; en los participantes en las iniciativas de paz, en las redes de Derechos Humanos; en los participantes del Sistema Regional de Planeación; esa es nuestra población. Esa es la población sobre cuyos resultados y sobre sus efectos, digámoslo así, nosotros tenemos cierto grado de responsabilidad. Lo que sí nos importa es que se eleve la calidad de vida, ahí es dónde podemos saberlo”.³

Este carácter y este espíritu educador se expresan no sólo en su intención de constituirse en un “proceso educativo que desde aquí comienza a darse para que la gente adquiera capacidades en la región, para que podamos tener un proceso creciente de capacidades”.⁴ También este propósito educativo se manifiesta en la comprensión, casi en la exigencia, para que todas y cada una de sus iniciativas se piensen con un componente pedagógico explícito. “Nosotros siempre insistíamos en que cualquier acción que fuéramos a hacer tenía que dotarse de diseños educativos”.⁵

El Pdpmm es un proyecto esencialmente educativo, pues supone el desarrollo de las potencialidades de las personas, grupos sociales y comunidades en orden a la construcción colectiva de la región, a partir de la búsqueda conjunta de un desarrollo integral y sostenible, sin exclusiones, y la construcción de un espacio público donde se articulen y conjuguen los intereses y las identidades particulares, de manera que los conflictos y tensiones se transformen en oportunidades de creci-

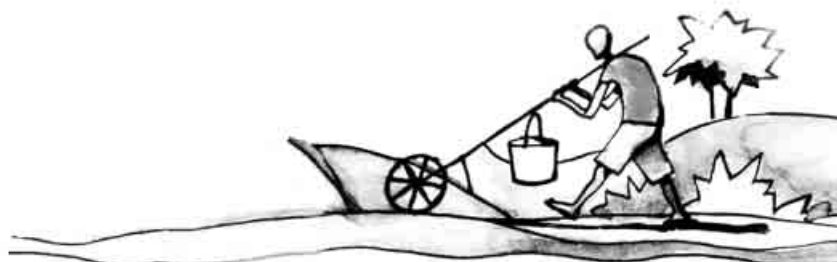
3 Conversación con Francisco De Roux S.J., director del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, 18 de septiembre de 2003.

4 Conversación con Omar Chadid, Landázuri, coordinador del programa de modernización de la cacaocultura de la serranía de los Yariguíes, 28 de agosto de 2003.

5 Conversación con Ubencil Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR) del Pdpmm, 18 de septiembre de 2003.

miento de los individuos, grupos y comunidades participantes, lo mismo que del conjunto de la sociedad mayor.

Por eso este proceso implica la identificación de las potencialidades de esas personas, grupos sociales y comunidades en el contexto del Magdalena Medio, que determina tanto la estructura de oportunidades con que cuentan para la búsqueda del desarrollo y la construcción de ese espacio público como las dinámicas perversas que obstaculizan esos propósitos.



Una estrategia de intervención social

2

La educación no constituyó una de las unidades de análisis para el diagnóstico que dio vida al Pdpmm, y tampoco fue una de sus estrategias iniciales de su intervención en la región. Sin embargo, paso a paso, ya sea por demandas de la misma comunidad o por la misma importancia intrínseca del tema para el Programa, desde finales de 1996, con asesoría de Cinep, como se ha dicho, se dio inicio a la construcción de una Estrategia Educativa específica.

En un comienzo la Estrategia nace de la necesidad de elaborar una propuesta pedagógica y educativa para el Pdpmm. Esta propuesta se concibió con dos propósitos fundamentales: construir un marco conceptual y metodológico para intervenir el sector educativo formal de los diferentes municipios del Magdalena Medio y, por otra parte, contribuir a la formación de los pobladores y de los distintos equipos de trabajo que el Programa constituyó en las subregiones o municipios, con base en la interdisciplinariedad, la integralidad y el diálogo.

Desde un comienzo esta idea de integralidad ha sido central en la concepción y puesta en marcha de la acción educativa. Al fin y al cabo se trataba de “influir en la formación de las personas que se integraban a cualquier instancia del Programa para hacer realidad la elaboración y la participación conjunta en las decisiones que afectaban el trabajo con las comunidades. En el contacto con los pobladores se producían algunas de las limitaciones, que luego se hacían evidentes dentro del Programa. Las diferencias de origen social, educación y percepción de los objetivos sociales que se perseguían en la región eran evidentes entre el Equipo Técnico y el Equipo Regional”.⁶

La concepción y la acción de la educación se orientaron, pues, a la formación de los integrantes de los distintos equipos de trabajo, y se diseñaron con una pers-

pectiva que superara lo funcional, que fuera más allá de la simple capacitación para la gestión del Programa. También se pretendía, a través de los procesos educativos, involucrar a los habitantes en los asuntos públicos de sus municipios. “En este caso el elemento pedagógico sería importante para desentrañar los aportes culturales que cada grupo comunitario introducía en la solución de sus problemáticas, de acuerdo con su manera de pensar la realidad y su historia. Por este camino la Estrategia de Educación haría un aporte a la construcción de sujetos sociales autónomos y capaces de escoger su futuro”.⁷

En lo relacionado con su acción en el sector formal, el equipo de educación propuso crear condiciones para una nueva cultura escolar en la región, que “supone la formación, participación y organización de la comunidad alrededor de la gestión educativa. Para los responsables de la Estrategia, el procedimiento estaba dado por la Ley General de Educación. Propusieron, entonces, considerar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el eje de organización y de sentido compartido de todo el quehacer en la materia”.⁸

Ligada a este propósito de crear una nueva cultura escolar se fijó la prioridad de reconstruir la educación básica y media, “otorgándole una vocación regional que implicara el enlace de los espacios escolares con el medio ambiente y el entorno productivo, a sus problemáticas y posibilidades. Estos fueron considerados elementos indispensables para mejorar la calidad de vida de los habitantes del Magdalena Medio”.⁹

La resignificación de la educación básica y media ha sido quizá una de las tareas a las que con mayor empeño se ha dedicado la Estrategia Educativa. La iniciativa de las Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible (Ebids) constituye el aporte del Programa a la resignificación de la educación básica, mientras que la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio es ejemplo de sus esfuerzos por resignificar la educación media.

7 “La importancia de este tipo de metodologías de carácter pedagógico y de negociación cultural estaba en superar ecanismos que reproducían lógicas de poder para imprimirle a los procesos un sello participativo y de empoderamiento de actores individuales y colectivos; además, como se aprendía en el actuar mismo, y eran las acciones las que anticipaban la generación colectiva de una conciencia y una identidad, cada paso contribuía a la construcción de los sujetos involucrados en el proceso”. Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. *Metodología*. Barrancabermeja, 1997. Mimeo.

8 “Se acepta como un primer nivel de Comunidad Educativa el institucional definido por la Ley General de Educación. Sin embargo, se reconoce que la vida de los educandos no solo transcurre en la institución educativa, sino también en la casa, la vereda, el municipio o el grupo de pares, donde se expresan relaciones mediadas por intereses, expectativas y poderes que inevitablemente tocan a la institución educativa. Estas relaciones no pueden enfrentarse por la vía del desconocimiento, la negación o la represión, deben abordarse en un proceso de negociación cultural, entre las especificidades locales, regionales, el contexto nacional e internacional y la cultura escolar [...] Estos problemas deben ser pensados en la construcción del PEI a la luz de los fines de la Ley General de Educación”. *Ibid.*

9 *Ibid.*

Pero el campo de acción de la Estrategia Educativa no se agotaba, ni se agota actualmente, en la educación formal. También se propuso fortalecer los espacios de educación no formal. Dos tipos de objetivos se plantearon con este fin: elaborar nuevos programas y fortalecer los ya existentes en la región dirigidos a la educación de adultos, así como establecer nexos entre las organizaciones que promovían este tipo de educación y otras instituciones regionales y nacionales para adelantar proyectos en derechos humanos, educación popular y participación comunitaria.¹⁰ La Escuela de Desarrollo Comunitario que, en conjunto con la diócesis de Barranquermeja, se desarrolló durante los primeros años del Pdpmm en los municipios aledaños al puerto petrolero, la Escuela de Derechos Humanos del Sur de Bolívar y, fundamentalmente, la Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia de la Subregión de Vélez, son los principales ejemplos de estas acciones en el campo de la educación no formal.

Los procesos educativos del Pdpmm, tanto en lo formal como en lo no formal, han pretendido tener como punto de partida las necesidades de los sujetos y de los grupos sociales y la importancia de la organización de las comunidades para dar respuesta a ellas. Al fin y al cabo, desde un punto de vista educativo, las necesidades colectivas e individuales son manifestación de la pluralidad de los pobladores y tienen carácter cultural o existencial antes que meramente sectorial. Son los sistemas de valores los que definen la pluralidad y la diversidad de esas necesidades. Por eso la intervención educativa reconoció la diversidad como característica propia de la región y planteó desde el comienzo la necesidad de construirla desde la interculturalidad y la multiculturalidad en una dinámica de negociación cultural.



10 "Si bien es cierto que es necesario fortalecer la escuela, no lo es menos potenciar las posibilidades de la educación no formal, desarrollada por instituciones gubernamentales y no gubernamentales, Pastoral Social, Madres Comunitarias, organizaciones de jóvenes, mujeres, niños, sindicatos, organizaciones culturales, deportivas y recreativas, entre otras. En estos espacios también se construye la participación, la organización, la concertación, se negocian saberes y concepciones del mundo y se consolida el empoderamiento de los actores sociales". *Ibid.*

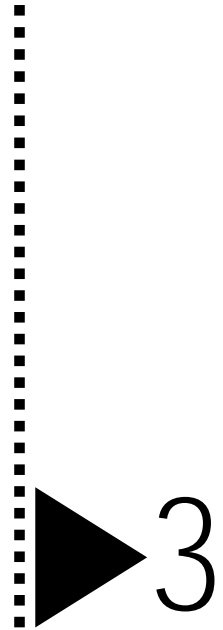
La educación en un contexto de conflicto

El contexto de conflicto le planteó al equipo de educación del Cinep la necesidad de diseñar unas estrategias que permitieran ir induciendo transformaciones en las relaciones escolares y cotidianas para construir una cultura de paz. Esto lleva a asumir el conflicto como eje central en la estrategia educativa, para generar una pedagogía que sea capaz de negociar las diferencias, enfrentar las desigualdades y las exclusiones y reconstruir la solidaridad como un nuevo lugar de la acción humana.

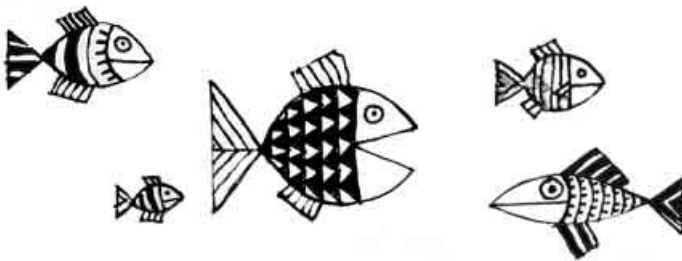
Las estrategias educativas orientadas a la construcción de una cultura de paz partieron de asumir que los seres humanos no somos de modo natural tan solidarios como parecen suponer los sueños de una sociedad justa y fraternal. Se consideró que el papel de la educación es ir creando la predisposición para una solidaridad efectiva, pues la solidaridad no es un instinto natural, y que la lógica del contexto en el que se desenvuelven las niñas y niños de Colombia en general y, en particular, los del Magdalena Medio, es de exclusión y de discriminación. Por tanto, el reto para la educación es crear instancias públicas que incentiven las solidaridades. Para la Estrategia Educativa la labor de educar para la solidaridad en un contexto de conflicto, como es el del Magdalena Medio, es la más avanzada tarea social emancipatoria.

Las características prometedoras de una nueva sociedad están en la conectividad, la integralidad y la capacidad de negociar nuestras diferencias sin exclusiones. Es preciso trabajar pedagógicamente el desequilibrio de los seres humanos en relación con las oportunidades que se vayan presentando, que se vayan fundando. Es necesario ir construyendo un nuevo ser humano en las mentes y en los corazones de niños y niñas, jóvenes, maestros y comunidades educativas.

Son cuatro las estrategias que, mediante la acción educativa, permiten propiciar una nueva cultura escolar y la formación de sujetos sociales como un nuevo ser humano:



1. Constitución de sujeto en la comunidad educativa.
2. Negociación cultural.
3. Visión integral de la vida.
4. Comunidades de aprendizaje.



La constitución de sujeto

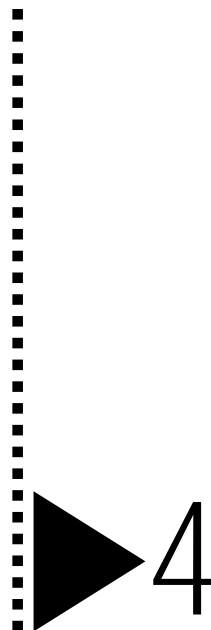
Quando hablamos de sujetos no nos referimos, en términos abstractos, a un espíritu que se realiza a través de la historia; nos referimos al ser humano en concreto, a lo singular, a la conciencia de lo individual, al deseo de ser actores de sus propias vidas, es decir, a las personas, mujeres, hombres, jóvenes, niñas, niños del Magdalena Medio, que están llenos de deseos, de sueños, de dramas, de iras y esperanzas.

Es el sujeto personal, definido por el deseo, sus miedos y la voluntad de cambiar la acción instrumental con una identidad cultural que reconozca su propio rostro: la libertad. Es la defensa del sujeto personal, la lucha por liberar su conciencia de fuerzas externas que lo penetran y lo determinan. Es el intento de que la persona se convierta en actor y autor de su propia vida.

A partir de los procesos educativos se busca develar las situaciones, acciones, poderes y actores que no permiten la construcción de sujeto o que imponen un solo sentido; develar lo que obstruye, limita o impide la capacidad de reflexionar sobre sí mismo para poder reconocerse en la vida. La educación no debe centrarse únicamente en los sistemas, las estructuras, los métodos, los modelos. La educación debe volver a centrarse en el alumno; su idea básica es una educación del sujeto y para el sujeto. El conocimiento en la escuela es un medio fundamental para convertirse en sujeto.

Constituir sujeto quiere decir empoderar, desarrollar capacidad para decidir, orientar y ejecutar autónomamente la vida y el orden social que se quiere. En una expresión más dinámica significa dotar al individuo y a las comunidades de la capacidad de planear, decidir, ejecutar, evaluar y conducir autónomamente su vida y la construcción de la sociedad.

La construcción de sujeto colectivo es recíproca de la construcción de sujeto individual y es esencial en un proceso de desarrollo y paz. Solamente en la medida



en que haya sujeto colectivo es posible lograr el desarrollo de la gente, con la gente y para la gente. Por eso es esencial la consolidación de la comunidad educativa en forma autónoma en medio del conflicto armado. Ante la pregunta de si es posible construir sujetos en medio del conflicto y la exclusión respondemos que sí, siempre y cuando se persista en la construcción de identidad política, cultural, religiosa, étnica, y se elabore un proyecto pedagógico.

En el caso del Magdalena Medio se parte de la creación de los núcleos municipales de desarrollo y paz y en los procesos educativos, a través de la consolidación de los núcleos de desarrollo rural. El elemento pedagógico se hace indispensable, sin desconocer los aportes culturales que cada grupo humano introduce para la solución de sus problemas particulares conforme con sus maneras de manejar la realidad, el devenir histórico y las características presentes en la región.

En otras palabras, la situación presente invita a trabajar en la construcción de sujetos individuales y sociales capaces de contribuir, de manera pacífica y acertada, a la superación de las problemáticas que los aquejan y fortalecer las relaciones humanas de calidad.

En el mismo sentido es importante anotar que en el marco político actual de la descentralización solamente comunidades autónomas, capaces de representarse y construir símbolos de cohesión y preparadas en las posibilidades de la planeación y de la gestión local, serán capaces de hacer un uso adecuado de los mecanismos que se plantean con base en estas dinámicas.

A partir de la constitución de sujeto individual y colectivo, el proceso permite que los pobladores

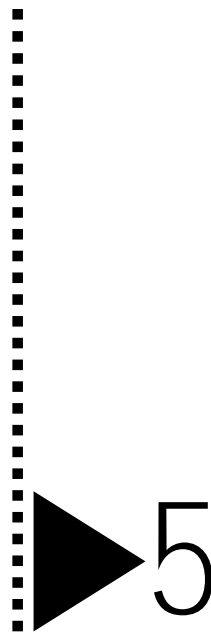
- se apropien de una visión de sociedad en construcción;
- se conviertan en actores y evaluadores de sus propios procesos. Son ellos los que toman sus decisiones en cuanto al enfoque;
- enfoquen el proceso y los resultados que ellos consideran importantes y en los cuales están comprometidos;
- valoricen la autorresponsabilidad interna;
- realicen el trabajo en grupo y el intercambio veredal, municipal, subregional y regional, para apoyar la cohesión y el trabajo colectivo.

El proceso lleva a que los participantes desarrollen habilidades y aprendan unas lógicas de evaluación y planificación; a establecer metas y prioridades, a enfocar preguntas, interpretar información y a tomar decisiones.

La negociación cultural

En el marco de la convivencia pacífica, la participación, la consolidación de sujeto y la idea de reconstruir lo público, se encuentra la posibilidad de la negociación cultural. La relación de los procesos educativos con actores sociales, autoridades municipales, padres y madres de familia, líderes, educadores y educadoras, instituciones y centros educativo, niños, niñas y jóvenes, con individuos y colectivos que se han desarrollado en contextos específicos y con maneras de percibir e interpretar la realidad bajo ópticas diferentes, requiere la negociación cultural como una instancia mediadora. Este hecho nos lleva a incluir en nuestro quehacer pedagógico la necesidad permanente de revisar y contextualizar cualquier propuesta metodológica en relación con el equipo con que se trabaja, como lo advierte Marco Raúl Mejía en documento inédito sobre el factor educativo en el Magdalena Medio:

“Los sujetos que confluyen en el acto educativo popular, emprendiendo procesos de construcción de elementos y de criterios colectivos y comunes, pero siempre a partir de su diferencia, esto es, de sus particularidades y especificidades como individuos únicos. Levantar estos criterios comunes implica afectar la estructura previa de cada sujeto, teniendo presente que todos los sujetos recontextualicen los elementos que se van construyendo en forma colectiva, esto es, que los asimile y los acomode desde y hacia su propio contexto. Esa recontextualización y la construcción colectiva a la que hacemos referencia es el resultado de un proceso que denominamos negociación cultural. La negociación cultural hace posible operar sobre la vida y no sólo sobre la conciencia. Es la vida cotidiana la que cambia, por eso el trabajo no se construye sobre el discurso sino sobre la implementación de transformaciones reales”.¹¹



11 Mejía, Marco Raúl. Documento inédito.

La negociación cultural enriquece y va mas allá del diálogo de saberes, debido a que en las diferencias culturales a través de la oposición de prácticas discursivas se da la posibilidad de que cada una de ellas cambie, combine y agregue elementos de la otra.

Esta práctica posibilita, entonces, que además de saberes se negocien lenguajes, códigos, imágenes, sentidos, mediaciones, representaciones, intereses y acciones. En este orden se crean nuevas estructuras de significado desde las cuales los individuos y los colectivos encuentran la medida de una acción social que realmente influya en la realidad que los circunda.

Estas negociaciones y aprendizajes, que se elaboran a medida que se construyen procesos, no dependen de una acción pedagógica inmediata ni del corte enseñanza- aprendizaje y se realizan sobre la marcha de la acción misma de los colectivos. Es allí, en ese continuo de concertaciones, consensos y disensos, donde se construyen sujetos individuales y sociales con autonomía y poder de decisión.

En la intervención se crea un espacio público, aparecen nuevas oportunidades y posibilidades de construcción de una vida diferente. En los procesos educativos del Magdalena Medio se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de trabajo:

- Vivimos en esta realidad y es necesario enseñar a amar la vida, a vivirla con pasión y a valorarla ante una cultura de la muerte. Este punto de partida permite convocar la esperanza de la vida en medio del conflicto. Se busca deslegitimar el asesinato como procedimiento para zanjar las diferencias en la construcción del orden social. Es necesario que cada actor asuma la defensa de la vida y la dignidad de cualquiera de ellos.
- Hay que partir de los actores reales, de sus poderes; reconocer sus experiencias, sus vivencias, las concepciones y razones que tienen sobre su realidad, sin descalificarlos pero sin identificarse con ellos, reconociéndolos como un actor válido, a fin de que identifiquen sus limitaciones y sus potencialidades. En este paso es necesario ir desactivando la imagen del enemigo.¹²
- Hay que crear los espacios de encuentro, los espacios de lo público, que les permita reconocer al otro como sujeto, como un actor válido, como un poder interactuante y diferente. Se desplazan los tópicos que originan desencuentro y se buscan temas que convoquen, que encuentren, que permitan construir

12 Spillman, Kurt R. *La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos*. Las siete características que él considera son: a. Desconfianza; b. culpar al enemigo de todo lo negativo que pasa; c. actitud negativa (todo lo que hace el enemigo es con intención de perjudicarnos); d. identificación con el mal; e. simplificación negativa (todo lo que beneficia al enemigo nos perjudica); f. negación de la individualidad; h. negación de la empatía.

con el otro. En este caso, los temas de trabajo giraron alrededor de los jóvenes, de sus proyectos de vida como comunidad. Estos temas permiten ganar confianza entre los diferentes actores.

- Hay que crear puentes de comunicación y confianza. El diálogo, el trabajo en grupo, el tener en cuenta los valores culturales de la región y reconocer las subjetividades individuales y colectivas como actores válidos, sin enjuiciarlos ni excluirlos, les permite ir ganando confianza en ellos mismos para construir unidad.
- El encuentro de espacios comunes y de temas transversales permite construir consensos y comunidad educativa en medio de la incertidumbre, pero con la claridad de que hay múltiples salidas para la problemática.

A través de la negociación cultural se logra tejer redes de participación, constitución individual y colectiva de sujetos de una manera dialógica, que a la postre han permitido que de la ampliación social de los colectivos parta la construcción de región. Se pasa entonces de la actuación individual o de grupo a la acción pensada colectivamente y capaz de intervenir en la esfera de lo público.

La postura de la negociación cultural diseñada para zonas de conflicto ha sido una concepción y un propósito fundamental a lo largo de todo el recorrido de la Estrategia Educativa. Se asumió como un medio “para acercar los grandes propósitos del Programa (convivencia pacífica, construcción de lo público y empoderamiento) a la cotidianidad del trabajo con los pobladores. Así se reconocían las diferencias culturales y las distintas formas de percibir la realidad. Esta práctica posibilitaba que, además de saberes, se negociaran lenguajes, códigos, imaginarios, sentidos, mediaciones, representaciones e intereses colectivos”.¹³

Con base en esta concepción se adelantó un trabajo de construcción conjunta con las Secretarías de Educación y las direcciones de Núcleo para que, de una manera participativa, se pudieran definir las concepciones que guiaran la intervención. Una de estas concepciones fue la construcción de una nueva cultura escolar, que asumiera las instituciones educativas como espacios de integración y socialización ligados a la vida, la cultura y las identidades sociales.

13 “La *negociación cultural* contiene, enriquece y va mas allá del diálogo de saberes, ya que cuando las diferencias culturales se han hecho evidentes a través de la oposición de prácticas discursivas que revelan interpretaciones distintas, nos encontramos frente a la posibilidad de que cada una de ellas se enriquezca con la otra, cambie, combine y agregue elementos en razón de la nueva mirada que tiene enfrente y que puede entender y asimilar”. *Ibíd.*

Integralidad

6

Otra concepción que guió el trabajo fue la integración como estrategia pedagógica. El punto de partida es asumir la escuela como núcleo de encuentro, como centro cultural en medio de la guerra, como escenario público a pesar de la desconfianza y la fragmentación.

La integración en la Estrategia Educativa se asume como una “estrategia pedagógica que promueve el reconocimiento del otro, la diferencia, especialmente de los in-visibilizados y excluidos. Genera la articulación orgánica e interactiva entre distintas perspectivas de los campos educativos y culturales, creando puentes de diálogo, encuentro y negociación permanente entre los conocimientos y saberes que se trabajan en la escuela, entre sí y con el mundo de la vida, transformando la cultura escolar”.¹⁴

En la Estrategia Educativa la integración tiene al menos tres manifestaciones: de un lado, la integración de la escuela a la vida comunitaria; del otro, la integración de las instituciones educativas; en tercer lugar, la integración de los profesores como actores sociales. Lo que se buscó con la idea de integración fue el reconocimiento de las diferentes relaciones y dependencias recíprocas esenciales de la institución educadora con los fenómenos biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos y culturales.

“Esta visión pretende que las instituciones y los procesos educativos se abran a los problemas de la vida, a las preguntas y retos que ésta nos plantea, comprendiendo que la educación es un proceso de múltiples relaciones posibles. Por suerte los educadores se están dando cuenta que para solucionar los problemas de la pobreza, la violencia, la calidad educativa y las visiones fragmentadas de la vida no se puede seguir actuando aisladamente unos de otros. La tendencia es asociarse,

14 Vargas, Marco Fidel. (2003) *Una propuesta pedagógica integral en el Pdpmm (borrador)*. Bogotá.

entablar vínculos, cooperar uno con el otro, trabajar en equipo, a través de una compleja red de relaciones que les permita ir construyendo una propuesta pedagógica integrada".¹⁵

Para lograr la construcción de dicha propuesta se hacen necesarios ciertos criterios pedagógicos en el trabajo conjunto:

- "El proceso está centrado en el aprender haciendo, en el dominio de mejorarse a sí mismo, para que los pobladores se encarguen de su propio desarrollo.
- "Se hace hincapié en las relaciones, en el diálogo, en el encuentro como parte de una sociedad mayor.
- "El punto de partida es el reconocimiento de las capacidades de las comunidades existentes, de su tradición y experiencia.
- "El proceso educativo es integral y suele estar causado por múltiples factores que pueden ampliarse recíprocamente por medio de redes interdependientes, como lo son familia, institución, comunidad, municipio, región y país.
- "La institución educativa es un núcleo cultural, nodo de la identidad de las comunidades, abierto y en intercambio permanente con el contexto.
- "Reconocer que la mayoría de niños y jóvenes están apenas desarrollando las capacidades cognitivas, emotivas, y que educar en la desintegración del conocimiento, de la memoria, lleva a que el muchacho pierda contacto con el mundo holístico.
- "La solución a los problemas del mundo de la vida convoca a la intervención de diferentes saberes y metodologías y la integración se convierte en una exigencia social del desarrollo humano.
- "El proceso pedagógico es una práctica colectiva de acceso al saber".¹⁶

En la teoría, la visión integradora se muestra como una necesidad de la educación. Sin embargo, las condiciones del Magdalena Medio parecen contradecir estos criterios, por lo cual se presentan los siguientes obstáculos y retos para superar:

15 Ibid.

16 Ibid.

- “El aislamiento de las escuelas rurales, de los maestros y de cada institución trabajando con su propio proyecto educativo institucional.
- “La violencia generadora de desconfianza, apatía, incomunicación en la comunidad educativa, desanimó cualquier propósito integracionista. La guerra fragmentó y construyó diferentes órdenes sociales, enfrentados.
- “Separación creciente entre los proyectos de aula, de la institución y el Estado local y nacional.
- “La jerarquización y la demarcación de zonas entre los conocimientos disciplinares, lo mismo que la exclusión entre preescolar, escuela nueva y el SAT.
- “La organización del conocimiento no corresponde a las necesidades del contexto, ni contribuye a la solución de los problemas de la región y el país”.¹⁷

A pesar de estas dificultades del contexto, las acciones de la Estrategia Educativa se orientaron consistentemente a mantener una visión integral de la realidad, “base para el desarrollo humano, el sentido teleológico de la vida, las reflexiones éticas, orientadas a la construcción social de principios y criterios que regulen una interacción humana y posibiliten la convivencia en medio de la diferencia”.¹⁸

Se partió, de la integración alrededor de los proyectos, pero la ausencia de organizaciones y de vínculos llevó a la necesidad de “realizar la integración humana, referida a las diferentes dimensiones de la persona del maestro y la consolidación de los equipos humanos, porque son ellos los que integran a partir de sus intereses, valores, necesidades, representaciones y su interacción con el medio”.¹⁹

Para ello se adoptó la metodología siguiente:

- Dominio personal: despertar una retroalimentación de la vida individual y su relación con el contexto, aumentado la capacidad de cultivar y mejorar las decisiones en el interior, para así empoderarse y poder alcanzar los resultados proyectados.

17 Ibíd.

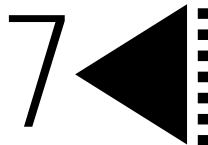
18 Ibíd.

19 Ibíd.

- Propósito colectivo: construir un propósito colectivo común, donde se alimenta y aprende el sentido del compromiso grupal organizativo, desarrollando proyectos educativos municipales, veredales y de aula compartidos, aprendiendo a alimentar y pactar el sentido de compromiso en un grupo, en la red de maestros, para llegar a elaborar orientaciones, guías que los acerquen a las metas de escuela-comunidad integral.
- Formación: es la creación de la conciencia para enfocarla en desarrollo de actitudes y percepciones del individuo y de la colectividad, que permitan ir investigando y transformando su realidad de manera clara, pertinente y que provoque transformaciones profundas en sus vidas. Aprendiendo a desarrollar la capacidad de hablar sobre temas profundos, sin peligro y de una manera productiva.
- Aprendizaje en equipo: se buscó la interacción entre docentes, niños, padres, e instituciones para que cada día fueran más amigos. Lo adelantamos a través de la conversación, el diálogo, movilizandolos sus energías para alcanzar los propósitos comunes, desarrollando inteligentemente una capacidad de suma de talentos individuales en su colectividad.
- Visión colectiva e integral: aprender a entender que vivimos en un mundo de relaciones interdependientes y siempre expuestas al cambio. A mayores exigencias, es mayor el compromiso de nuestros actos, por la complejidad y la retro-información que fomenta una organización educativa en un contexto de conflicto, como ocurre en el Magdalena Medio.



Comunidades de aprendizaje²⁰



Esta nueva visión del mundo y de un nuevo pensamiento nos lleva a la necesidad de construir comunidades de aprendizajes, a través de las cuales se promueva un cambio profundo de la racionalidad fragmentada, lineal, mecánica, a un pensamiento más integral, orgánico y holístico.

Las comunidades de aprendizaje son espacios de encuentro de experiencias vividas, de éxitos, sueños, alegrías y frustraciones. Son lugares de diálogo que permiten compartir ciertas ideas y crear conjuntamente algo nuevo. Son lugares de exploración, de indagación de los saberes regionales, de las comunidades de pensamiento, de los significados colectivos y de las preguntas fundamentales de la vida. Son territorios donde los pobladores pueden reunirse para hablar, sin tratar de resolver un problema, sino para comunicarse y descubrir si pueden lograr un entendimiento común. Son lugares de aprendizaje sobre la vida tal como ella se vive.

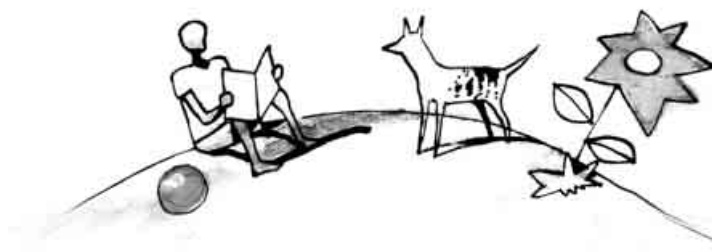
Esta construcción colectiva es un ámbito pedagógico integral donde todos los participantes, campesinos, pescadores, pobladores urbanos, mujeres, jóvenes, administradores públicos, líderes, educadores, estudiantes, se interconectan en redes de relaciones para trabajar juntos y facilitar el aprendizaje.

Los procesos educativos son espacios de encuentro para aprender colectivamente, desde cada individualidad. Es una unidad en la diversidad, es el encuentro de múltiples miradas y voces. Reconoce en la experiencia de cada poblador del Magdalena Medio la diversidad de la vida regional, la cual no podemos uniformar con un solo método, una sola forma de evaluar ni un solo estilo de aprendizaje. Por el contrario, reconocemos las múltiples inteligencias, las diferentes formas de aprender y los diferentes métodos de trabajo como parte de la riqueza del territorio.

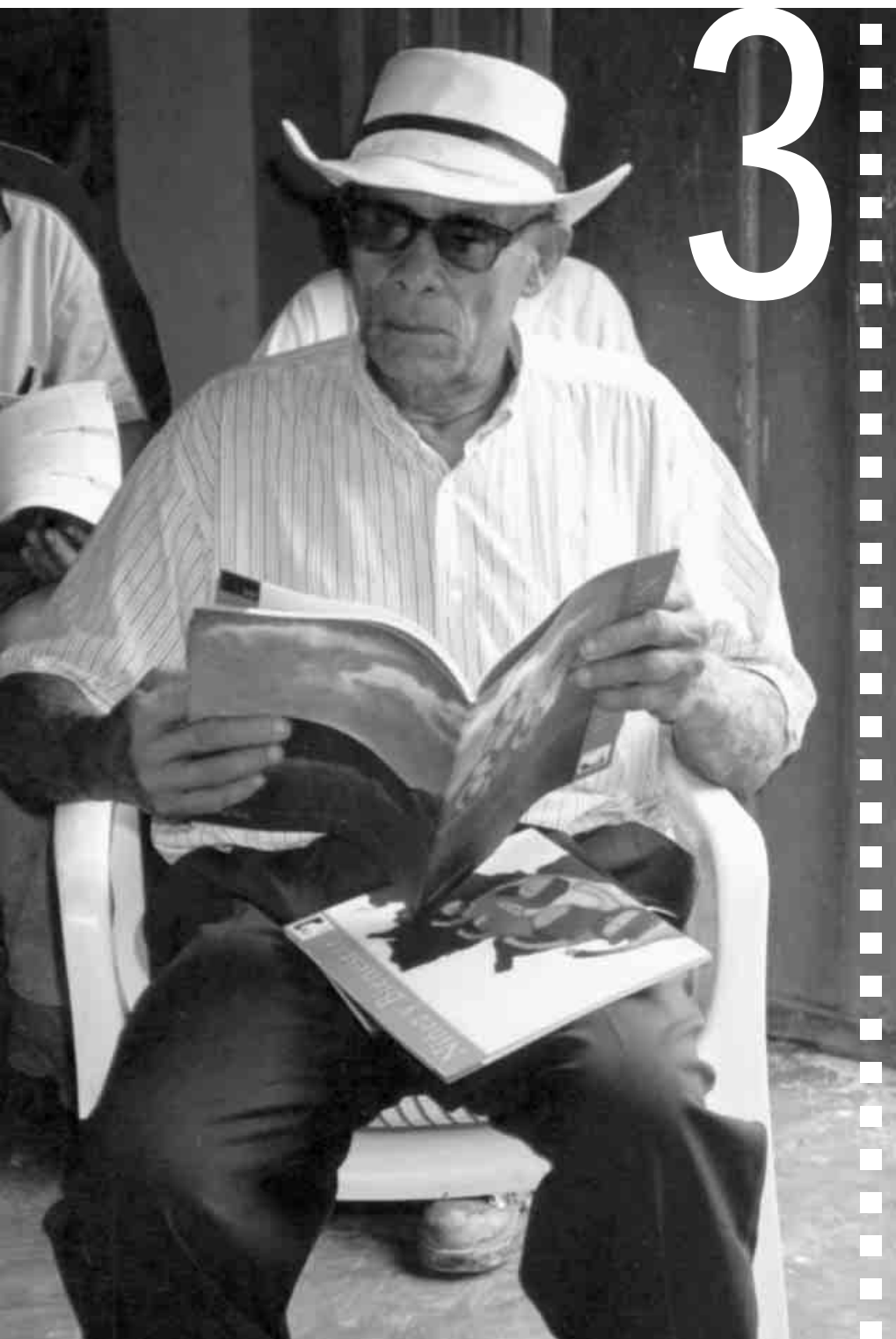
20 Concepto desarrollado por Gallegos Nava, Ramón. Educación holista: Pedagogía del amor universal. Impresiones y acabados Beca, México, 1999.

Todos los participantes del proceso se convierten en sujetos de aprendizaje, todos están en un aprendizaje permanente que no tiene fin. Porque aprender es vivir y vivir es aprender en permanente indagación a lo largo de la vida. Es un proceso de aprendizaje a partir de las necesidades vitales de los pobladores, y responde a los retos, preguntas y objetivos concretos de las comunidades y sus múltiples relaciones. El propósito es desarrollar las potencialidades de los sujetos para que vivan en armonía con la vida, que significa educar seres humanos, libres, responsables, felices, generosos, solidarios, ciudadanos del mundo y generadores de desarrollo para las comunidades en respeto con el medio ambiente.

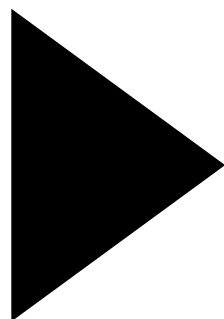
La comunidad de aprendizaje se construye con la participación de todos, a partir de su individualidad, sin exclusiones, desarrollando capacidades para construir significados comunes, contribuir a crear consensos y actuar juntos responsablemente. El diálogo es el método principal para construir confianza en el aprendizaje colectivo. Lo primero que tenemos que hacer para edificar una comunidad de aprendizaje es aprender a dialogar en la diferencia, en la diversidad y reconociendo al otro como legítimo otro. La base de los procesos educativos es el sujeto, que significa un ser humano no dividido, no fragmentado, un ser íntegro, total, completo e integrado creativamente con su comunidad.



La intervención educativa



3



*“Arbol de sangre, el hombre siente,
piensa, florece y da frutos insólitos: palabras.
Se enlazan lo sentido y lo pensado, tocamos
ideas: son cuerpos y son números”*

Octavio Paz

De una manera esquemática, se pueden identificar momentos en el desarrollo de la Estrategia Educativa. Ellos no han seguido un orden lineal previamente determinado, sino más bien se ha tratado de una construcción colectiva con manifestaciones y expresiones diferentes en cada uno de los municipios en que se ha hecho presencia. A continuación se presenta el desarrollo de esta intervención educativa del Pdpmm.



El programa de desarrollo y paz

1



Los orígenes

Desde finales de 1994 la pobreza creciente en el Magdalena Medio hacía indispensable una mirada diferente del desarrollo y de la paz.

“Los equipos de la Pastoral Social de la diócesis de Barrancabermeja y algunas organizaciones sociales de la región, venían intentando construir una perspectiva y un enfoque regional para dar respuesta a la cada vez más grave situación de violencia y de violación de derechos humanos, así como al crecimiento de la desigualdad y la pobreza regional. La necesidad de dotar al trabajo pastoral y a las acciones comunitarias de una perspectiva regional no se originaba solo en la magnitud y en las características de la problemática que se deseaba enfrentar; también surgía de la necesidad de adelantar una labor conjunta con distintos actores de la sociedad para pasar de una actividad comunitaria a otra de desarrollo alternativo y regional.

“Corría el año de 1995 y la situación de los derechos humanos se deterioraba de manera inexorable. Se intentaba con todos los esfuerzos construir procesos regionales alrededor del movimiento por la paz, los derechos humanos, las mismas diócesis del oriente colombiano. La situación ameritaba un ejercicio de tipo regional y se elaboró una propuesta para abordar los temas de la violencia y la pobreza en la región. Esta se planteó pensando en las diócesis de San Gil, Málaga y Soatá, Pamplona, Cúcuta, Tibú, Ocaña y Barranca. En ese año se iniciaron reuniones entre las diócesis para compartir sus experiencias en el trabajo pastoral y social. No fue un proceso fácil, no solo por las condiciones sociales, sino también por el mismo estilo de trabajo que se había convertido en tradición.

“En realidad, las diócesis que trabajaban juntas no eran más que dos: la de San Gil y la de Barrancabermeja. Posteriormente, cuando el Secretariado Nacional de Pastoral Social fundó las regiones, empezaron a tenderse más puentes. El traba-

jo de la Pastoral Social de San Gil es grandísimo y anterior al de Barranca, sobre todo en la forma en que se hizo con la Casa Campesina y eso que había allá en el páramo.¹ Eso es anterior a lo de Barranca.

“No se trataba de una preocupación que solo incumbía a la Iglesia Católica. La situación de derechos humanos también afectaba la relación entre la USO² y Ecopetrol. Muchas de las víctimas de las balas asesinas eran trabajadores petroleros, lo que llevó a que el sindicato y la empresa acordaran la creación de un Comité de Derechos Humanos. La Diócesis sirvió de puente para esas conversaciones. Entramos en toda la discusión sobre lo que generaba la situación de derechos humanos y de amenaza hacia los obreros y los líderes sindicales. Por eso se crea el Comité como un espacio de discusión y de análisis”.³

La reflexión se presenta en distintos espacios en los que preocupa la situación y en los que se busca hacer algo para disminuir el avance de la guerra y del conflicto violento. Se trataba de poder explicar cómo en una región tan rica existía tanta pobreza, y de comprender cómo y por qué se alcanzaban semejantes índices de deterioro de los derechos humanos. Era obvio además que, dado el carácter petrolero del Magdalena Medio, las reflexiones llevaran a preguntarse: ¿cómo hacer para que el petróleo, en lugar de ser un factor de pobreza y de violencia, se convierta en una oportunidad para poner en marcha en la región actividades de paz y procesos de desarrollo?

La reflexión desembocó en que era necesario un proceso de más largo plazo, de más largo aliento, en el cual, a través de un estudio sistemático de la región, se pudiera determinar qué tipo de acciones era necesario adelantar y cuáles de ellas podían ser apoyadas, a través de proyectos y programas, con financiación de Ecopetrol. En un comienzo fue una preocupación muy funcional, pues la empresa quería definir de una manera precisa cómo invirtiendo en las comunas podía mejorar su imagen pública y sus condiciones de seguridad.

Como un primer paso, Ecopetrol le solicita a la Pastoral Social de Barrancabermeja la realización de un estudio de las condiciones y características sociales, económicas y políticas de las comunas populares de la ciudad. Se esperaba que el estudio permitiera identificar unas líneas de acción para el programa de relaciones externas de Ecopetrol, lo que dio lugar a que se establecieran conversaciones para hacer un diagnóstico.

1 Se refiere al municipio de San José del Páramo (Santander), cerca de San Gil.

2 Unión Sindical Obrera (USO), sindicato de trabajadores de Ecopetrol.

3 Testimonio de Ubencil Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

El diagnóstico

La negociación para la realización del estudio diagnóstico llegó a la conclusión de que este debía cumplir al menos tres condiciones. En primer lugar, el trabajo debía tener una perspectiva regional. Tanto el equipo de la Pastoral como los funcionarios de Ecopetrol tenían claro que la situación de las comunas de Barrancabermeja no se explicaba de manera independiente de la región. “En las conversaciones que tenemos surge la idea de hacer un planteamiento no sólo para las comunas de Barranca, sino más de carácter regional. Inicialmente eran como siete municipios. Partíamos de que las comunas no se explican a sí mismas, la situación de allí no es de unas particulares relaciones humanas de la gente que está en las comunas, no es un problema generado por la situación psicológica de la gente allí, esto es un problema estructural”.⁴

En segundo término, se asumió una actitud que con el tiempo ha perdurado casi como principio para el Pdpmm: el estudio y la eventual intervención posterior se debían realizar a través de alianzas con distintas organizaciones e instancias del gobierno y de la sociedad civil. “Presentamos esa propuesta a otras instancias de Ecopetrol. Ellos nos reúnen al gerente de El Centro, al gerente de Casabe, de Yondó, de Cantagallo, a la gente de oleoductos. A todos les suena que vale la pena hacer ese esfuerzo. Mientras tanto estaba toda la discusión nacional, en la que participaba el Cinep y también Ecopetrol, que era una discusión más macro. Luego presentamos la propuesta también a la alcaldía de Barranca, le presentamos la propuesta a la gobernación de Santander. En ese tiempo se estaba haciendo el Conpes de la región y vamos a presentar eso a Fonalde, al Departamento Nacional de Planeación. Ecopetrol nos decía: ‘como esto toma una dimensión mayor, es importante buscar otros socios y que esos socios asuman también un compromiso. No solo el compromiso de apoyar esto, sino de aplicar lo que se derive del estudio’.”⁵

Por último, se entendió que el estudio debía tener como punto de partida una orientación pedagógica y una perspectiva para la superación del conflicto. Esto significaba que a pesar de que el estudio diagnóstico tenía una perspectiva académica, sus resultados debían ser analizados y discutidos con las comunidades. Por eso, y con el fin de ampliar la visión, se realizaron los talleres de diagnóstico. Durante tres días, entre noviembre de 1995 y febrero de 1996 y en diferentes lugares de la región, los talleres convocaron a más de cien pobladores de los diversos grupos sociales. En ellos se analizó la situación a partir de dos preguntas: ¿por qué en una

4 Ibid.

5 Ibid.

región que ama tanto la vida se producen tantas muertes?, y ¿por qué en una región tan rica existe tanta gente en la pobreza?

En el año 95, después de un lapso de cierta interinidad, es designado como obispo de Barrancabermeja Monseñor Jaime Prieto. Monseñor Sarasti, obispo hasta finales del 94, quien fue promovido a la diócesis de Ibagué, era quien había iniciado la exploración de la idea de estudio diagnóstico para Ecopetrol. El equipo de la Pastoral le presenta la idea a Monseñor Prieto, quien se interesa y dinamiza el asunto.

El mismo equipo de trabajo llegó a la necesidad de contar con apoyos, y por esa razón acuden al Cinep, buscando su asesoría y su solidaridad. "Para una Semana por la Paz que se iniciaba aquí en Barranca en septiembre de 1995, monseñor Prieto conversó con Francisco De Roux, con Pacho. A él y al Cinep la gente de la USO ya los conocía. Ellos me habían dicho a mí en varias ocasiones que ellos estaban dentro de ese proceso con Ecopetrol y el Cinep y con algunos representantes del gobierno nacional, de la oficina del Alto Comisionado por la Paz, que estaban en ese proceso y que estaban pensando que la diócesis jugara un papel importante en ese trabajo que estaban pensando hacer en la región. Varias personas de la dirección nacional de la USO me decían eso. Nosotros compartíamos mucho y me contaban que estaban en eso.

"Desde el Cinep Pacho llama a algunas personas de Pastoral Social de la diócesis: en ese tiempo estaba aquí el padre Leonel Ortiz, quien era el encargado directo; yo estaba en Pastoral Social, hacía parte del equipo de formación; también va otro compañero que es Eduardo Ortegón; también estuvo Pascual Silva y Águeda Plata, otra compañera. Íbamos a hablar con Pacho y después con Monseñor para hacerle una propuesta a Pacho. Así configuramos una propuesta, donde a la conclusión que llegamos es que el Equipo de Pastoral sea el dinamizador del diagnóstico, como se hablaba en ese momento. Era el Equipo de Terreno, el polo a tierra, el que tiene todos los contactos. No era solamente un problema de logística, era poner al servicio de ese proceso todo el aprendizaje que teníamos, todo nuestro conocimiento, de tal manera que ayudara a precisar la mejor estrategia y a encontrar la mejor metodología, de tal manera que convocara a las personas y fuera colocando pisos de confianza. Así iniciamos. En ese punto me encargan a mí para que haga de puente entre lo que se llamaba en ese momento el Equipo de Investigadores y la diócesis...

"Otros dos acuerdos se habían alcanzado para la realización del diagnóstico. Por una parte, que el equipo de la diócesis no realizaría directamente el estudio. Se conformó un equipo de investigadores, conformado por reconocidos expertos del sector social. Por otra parte, se convino que el estudio no sería llevado a cabo ni por la Pastoral Social de la diócesis ni por el Cinep como organización, sino que se haría a través del llamado Consorcio SEAP-Cinep. De esta manera se buscaba evitar los malos entendidos, las posibles polarizaciones y las dudas. La Sociedad de Amigos

del País (SEAP) es un centro de reflexión y de estudio ligado a sectores tradicionales del partido liberal y su participación en el consorcio despejaba cualquier duda. Su presencia en el Consorcio se explica por razones políticas. Nosotros hoy rescata- mos eso: el Programa es fruto de un consenso básico entre diferentes: el caso de Ecopetrol y de la USO. Por eso la vocación del Programa es lograr encuentros entre diferentes para que encuentren y encontremos intereses diversos y los mismos valores y, así, podamos encontrar alternativas frente a los mismos conflictos. Yo creo que eso es clave, es clave a mi modo de ver. Eso hace que el Programa se entienda, que su misma forma de entenderse sea una acción de pedagogía en y frente al conflicto, de encontrar formas de manejo del conflicto. Eso me parece a mí que es muy importante".⁶

El primer resultado del estudio fue la clarificación del territorio que el Progra- ma definiría como Magdalena Medio. También se definieron las variables explicati- vas para el diagnóstico: región y poblamiento; cultura; economía rural; economía urbana; petróleo; instituciones y política local; y conflicto armado. Posteriormente se agregaron medio ambiente y educación. "Cuando se planteó el equipo de inves- tigación para hacer el diagnóstico se dio toda una discusión sobre cuáles son los aspectos temáticos a investigar, a diagnosticar. Eso en medio de toda esa discusión con gente que decía: 'la región está sobrediagnosticada', aunque en la práctica no era cierto. Yo creo que uno de los aportes del Programa es que ahora la región tiene una mirada sobre toda ella desde diferentes aspectos."⁷

Las variables explicativas son aquellas que se entienden como básicas. "Por- que uno ha hecho el esfuerzo de identificar las variables, que detrás de ellas no hay otras. Todas las otras variables que aparezcan después se explican por esas bási- cas. Además, esas variables nos tienen que explicar la pobreza y la guerra en la región, pero como son variables están cambiando. Todas ellas están cambiando y puede haber un momento en que cualquiera de ellas puede dejar de ser básica porque ya no explica y entran otras que realmente hacen la explicación que las primeras no hacían".⁸

Si bien se había llegado a varios acuerdos, el Estudio Diagnóstico provocó diferencias: mientras que Ecopetrol esperaba que este estudio tuviera como resul- tado un portafolio de proyectos para que eventualmente la empresa los apoyara, los integrantes del equipo de la diócesis pensaban "que lo que había que hacer era entrar a un proceso de creación de condiciones, de construcción de método, de

6 Ibíd.

7 Ibíd.

8 Testimonio Francisco De Roux. S.J., director del Pdpmm, 17 de septiembre de 2003.

definición de metodología. Creíamos que eso no era trabajo de un grupo, sino que tenía que ser al mismo tiempo un proceso de formación, de construcción de acuerdos, de estrategias y de compromisos conjuntos que había que hacer con la gente”.⁹

El equipo de la diócesis tenía el convencimiento de que “el problema no se resolvía con proyectos, y que había que hacer explícitas muchas cosas que habíamos identificado en el Diagnóstico”.¹⁰ Finalmente, lo que se pacta con Ecopetrol no es la elaboración de un Libro de Proyectos sino la realización de una serie de seminarios que fueran dando cuenta de ese proceso de construcción. “Para ellos era una vaina inverosímil, pero al mismo tiempo nos vamos dando cuenta que era necesario poner algunos recursos, que tomaran algunas acciones, procesos que estaban en marcha en la región, que comenzaran a hacer visible eso que estábamos pensando hacer. Les ponemos un nombre todo complicado: proyectos emblemáticos”.¹¹

El estudio y los seminarios arrojaron varias conclusiones: por una parte, dejaban en claro “que en la región del Magdalena Medio hay recursos potenciales, y algunos efectivos ya, que pueden contribuir a la generación de calidad de vida en la región, no la mejor, pero sí mejor de la que se tiene. Se hacían comparaciones con otras regiones del mundo. Decíamos: aquí el problema es la exclusión, una exclusión de características políticas que arrastra y echa mano de la violencia como un elemento de exclusión”.¹²

Una segunda conclusión, que se hizo muy fuerte en los seminarios con las comunidades, tenía que ver con la presencia del Estado en el Magdalena Medio. En unos momentos se decía: “el Estado está ausente en la región. Después se decía: no, el Estado no ha estado ausente, sino que ha tenido un tipo de comportamiento y de presencia en la región que excluye y lo que se ha visto es su aparato militar, más que su presencia política y social”.¹³

En tercer lugar, los seminarios y el estudio mostraban que en el Magdalena Medio “también hay una tendencia fuerte de manejo patrimonial del Estado que tiende a volverse cada vez más privado. Una tendencia a actuar privadamente con recursos que son de todos, que son públicos. Actuar privadamente no es solamente asir los recursos públicos al servicio de un grupo, sino que es también hacer acciones privadas que favorecían a los anteriores.

9 Testimonio de Ubencil Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

“Estos elementos de análisis terminaron en el convencimiento de que era necesario propiciar todo un proceso de transformación para crear condiciones sociales, económicas y culturales para que los recursos que hay en la región se puedan poner en una dirección que merezca, digamos, la construcción de calidad de vida y de la paz en el Magdalena Medio. Sobre esa base también hay una discusión que tiene que ver con el nombre del Programa: Desarrollo y Paz. Entonces dijimos: ‘mire, en la región se ha venido manejando el conflicto de una manera tal que unos creen que, a partir de esa mirada de exclusión, de que hay que eliminar al contrario, al que piense distinto, hay que eliminar al que se sienta excluido. Es una mirada en la que el otro no es una oportunidad, sino un enemigo al que hay que eliminar, y eliminando ahí sí podemos organizar esto’. Es lo que uno ve muy de la mano de la propuesta paramilitar, que no es un grupo aislado, sino toda una expresión de cierta visión del Establecimiento. Y lo otro es que nosotros decíamos: ‘la región está llena de acuerdos, está llena de marchas, de protestas, de lo que se quiera, pero siempre ha ido configurando escenarios de concertación, de negociaciones, y eso siempre ha marcado la región’. Se ponía el ejemplo de Barranca, pero la región está llena de ese tipo de esfuerzos. Monseñor insistía en eso, porque aquí la paz se entiende como facilitación. Nosotros entendemos la paz como algo que está muy imbricado con el desarrollo y la justicia. De ahí viene el planteamiento de lo del desarrollo y la paz”.¹⁴

Las estrategias

Entre 1997 y 1998 el Pdpmm se centró en llevar a la práctica los resultados del Diagnóstico. Para ello se adelantaron esfuerzos orientados a formular planes de acción para cada una de las Unidades de Análisis que habían conformado el estudio inicial. Pronto fue evidente que además de las seis líneas de acción iniciales era indispensable constituir los componentes educativo y ambiental.¹⁵

De cualquier forma, la formulación de líneas de acción se orientó a transformar lo que en el Programa se denominaba como las dinámicas perversas de la región (aquellas que explicaban la pobreza y la violencia en la misma) y a reorientar la actividad de los actores sociales regionales en una dirección en la que “todos contribuyan al desarrollo humano justo y pacífico y a la construcción en paz de una sociedad pluralista”.¹⁶

14 Ibíd.

15 Gutiérrez, Omar, op. cit.

16 Ibíd.

Desde el punto de vista metodológico se desplegaron dos estrategias: por una parte, la estrategia de los Trenes de Desarrollo y Paz, por la otra, se puso en marcha la construcción de propuestas municipales.

“Conscientes de las limitaciones teóricas y las debilidades de articulación del trabajo en las unidades durante la realización del diagnóstico,¹⁷ se decide emprender un proceso de elaboración de grandes estrategias. Estas estrategias debían dar origen a una matriz de proyectos concretos, evaluables y medibles, a ejecutar en cada subregión”.¹⁸ Se denominaron trenes porque eran concebidas como trenes de proyectos conducidos por las comunidades, que debían actuar como locomotoras, impulsando los proyectos de construcción de lo público y de superación de la pobreza, objetivos que en la época se asumieron como prioritarios.

La otra estrategia fue la construcción de pactos municipales a través de la consolidación de los núcleos municipales y de un equipo de dinamizadores. Para ello, en primer lugar, se organizó un equipo de dinamizadores, conformado por líderes con experiencia en trabajo comunitario y con conocimiento de la región. Este equipo se desplazó a una subregión para convocar a los habitantes a asistir a los talleres de validación del diagnóstico y para recoger ideas para el diseño de proyectos.

“En síntesis, el primer paso de la metodología consistió en identificar grupos de pobladores que se convirtieran en parte del Programa y activaran la participación de las comunidades; el papel del Equipo Dinamizador fue convertirse en puente para que esto fuera posible. Era importante también debatir las conclusiones del diagnóstico y la experiencia de los talleres subregionales en la perspectiva de integrar un conjunto de proyectos y estrategias por municipios”.¹⁹

17 Sarmiento, Libardo. 1996) *Concepto sobre el Informe Final del estudio de desarrollo y paz del Magdalena Medio*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.

18 Gutiérrez, Omar, op. cit.

19 Ibid.

La primera fase de aprendizaje e innovación

2

En 1997 también se hace evidente la disyuntiva del Programa entre convertirse en organizador de un movimiento social de pobladores o en una agencia planificadora de proyectos. “Evidentemente el Programa no podía ceder a la tentación de cumplir con proyectos puntuales en los municipios donde hacía presencia y olvidar que eran los mismos pobladores quienes debían apropiarse de su futuro, y en este proceso la organización social, la capacitación y la formación para el trabajo o la vida pública jugaban un papel definitivo”.²⁰

Más allá de definir el camino y el perfil del Programa, la necesidad de recursos financieros para echar a andar los proyectos bosquejados era una preocupación constante, y por eso se hacía necesario situar al Magdalena Medio en el centro del debate nacional. “En ese sentido se contactó al Banco Mundial que le permitió al Programa conseguir la financiación que buscaba en un plazo relativamente corto. El Programa logró que el Banco Mundial aceptara los supuestos sobre los que basaba su trabajo y respetara la naturaleza social de los proyectos que se ponían en marcha. Finalmente se acogió el modelo de Préstamo de Aprendizaje e Innovación (LIL, por sus siglas en inglés²¹) y las dificultades se fueron atenuando con la adopción de procedimientos, conceptos y actitudes que facilitaron el trabajo intersectorial y la concreción de metodologías para aplicar en el Magdalena Medio. La etapa de Aprendizaje e Innovación del Pdpmm se financió principalmente por el Gobierno Nacional a través del crédito otorgado por el Banco Mundial (1998-2000) y por recursos de contrapartida nacional aportados por Ecopetrol. La etapa sentó bases sólidas para

20 Ibid.

21 Learnig Innovation Loan.

el diseño detallado y la implementación de un programa de desarrollo regional integral y participativo. El desarrollo del Programa se confió a una institución autónoma e independiente: Consorcio Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, conformado por el Cinep y la diócesis de Barrancabermeja".²²

Los préstamos de aprendizaje e innovación no son una modalidad común de crédito en el BM. "Esto comenzó tal vez hace ocho años. Un poco lo que se vio es que había muchos proyectos cuyo proceso y cuyos resultados eran inciertos. Se sabía que apuntaban a un objetivo general, de lograr las condiciones x o y, porque no sólo se aplican en el sector social. Objetivos concretos, pero que igual el proceso y el camino para llegar a esos objetivos, los mismos resultados no se podían predefinir. Cuando uno dice: ' voy a construir un puente', para dar un ejemplo, este puente es de tantos metros, a menos que se dé un fenómeno sobrenatural. Eso es. Son diez metros y para esos diez metros se necesita tanto cemento, tanto hierro...

"Surge entonces esta figura del LIL. Se va a dar la oportunidad de experimentar en función de procesos, de acciones, de intervenciones, de manera que luego se pueda tomar la decisión de expandir o no...

"No necesariamente un LIL debe implicar un préstamo, puede ser que conlleve (sic) a una expansión del gobierno con recursos propios. O puede que requiera una inversión adicional y se hace un préstamo a más largo plazo, lo que llamamos nosotros un préstamo de inversión".²³

Estos dos años fueron de gran importancia para el Programa. Además de los recursos obtenidos por préstamo del BM, muchas de las Estrategias gestionaron recursos y llevaron iniciativas de carácter nacional a la región. No solo se puso a prueba la capacidad del Pdpmm de hacer presencia en los municipios, no solo se planteó el reto de ejecutar unas acciones y unos recursos en medio de un conflicto particularmente agravado, sino que también se demostró la capacidad del Programa y de la acción a través de las estrategias de concertar alianzas y de vincular sus propósitos a políticas de más largo aliento. Prueba de lo anterior es el papel desempeñado a partir de las acciones de la Estrategia Educativa, que en esos años gestionó y ejecutó alianzas con el Ministerio de Educación Nacional. Por medio de este enlace se pudo caracterizar cuantitativamente la situación regional del sector educativo y a la vez acompañar y asesorar a los Núcleos de Desarrollo Educativo en el uso del sistema de información educativa denominado SABE 50.²⁴ De la misma

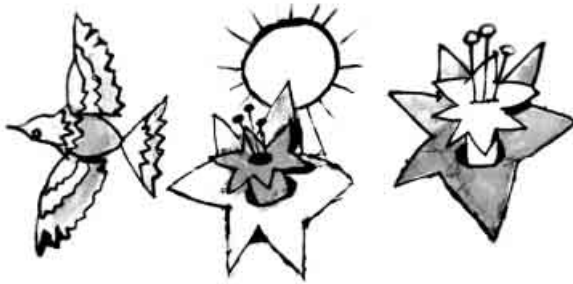
22 Ibid.

23 Entrevista con Marta Laverde, Banco Mundial, 19 de junio de 2003.

24 Ver: Convenio Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Ministerio de Educación Nacional dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm). (1999) *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997*. Bogotá. Mimeo.

manera, se lograron alianzas regionales, como la que permitió la participación del Pdpmm y de las comunidades educativas en la discusión y formulación del Plan Decenal de Santander,²⁵ así como la vinculación del Magdalena Medio al proyecto Pléyade.²⁶ Estos acuerdos y alianzas se realizaron a través del Cinep.²⁷

Además de estas acciones de gestión de recursos, visibilización de la región y movilización de las comunidades, durante esta etapa se planteó la ejecución de iniciativas surgidas de los pobladores en el ámbito local, para buscar solución de sus necesidades dentro del marco de la propuesta municipal. "Con estos criterios se contrataron noventa iniciativas con sesenta y cuatro organizaciones comunitarias (...) Los diferentes sectores de inversión en iniciativas fueron: comercialización, comunicación, construcción de lo público, desarrollo rural, desarrollo urbano, pesca y medio ambiente, minería, vivienda, educación y desarrollo institucional".²⁸



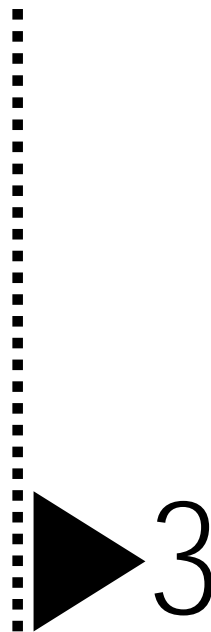
25 Ver: Comité Departamental. Plan Decenal de Santander. (1998) *La educación para el Santander que queremos, Plan Decenal de Educación de Santander, 1997-2006*. Gobernación de Santander. Bucaramanga.

26 Ver: Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1999) *Pléyade: una constelación de amistades, confianzas y solidaridades en el Magdalena Medio*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo. Fundación FES – Ministerio de Educación Nacional. (1999) *Informe final de la primera etapa del proyecto Pléyade*. Bogotá.

27 Ver más adelante una descripción más detallada de estos procesos y de sus resultados.

28 Gutiérrez, Omar. Op. cit.

La segunda fase de aprendizaje



En el año 2001 se negocia una segunda fase del Préstamo de Aprendizaje e Innovación con el Banco Mundial para ser desarrollada entre 2001 y 2003. Si el primer préstamo de este tipo era muy peculiar, obtener un segundo préstamo constituyó un procedimiento casi anómalo. “Excepcionalmente, yo creo, el Programa Desarrollo y Paz ha tenido dos LIL. Eso no es típico. Un LIL, o no se sigue, o un LIL se pasa a un proyecto de más larga escala. En el caso del Magdalena Medio se ha hecho un segundo LIL”.²⁹

Además de poner en marcha este segundo préstamo, el Pdpmm adoptó en 2001 una estructura y naturaleza jurídica diferente, pues pasó a convertirse en la Corporación Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. “Una de las ventajas de esta nueva figura es que permite incluir nuevos asociados sin necesidad de constituir una nueva identidad, lo cual está de acuerdo con el propósito de transferir en un futuro el manejo del Programa a organizaciones regionales. En esta nueva etapa el Cinep y la diócesis de Barrancabermeja siguen acompañando al Programa, el cual seguirá igualmente perteneciendo a los habitantes del Magdalena Medio como un catalizador y ejecutor eficiente de recursos con el fin de alcanzar sus objetivos”.³⁰

El papel del Programa a través de esta figura también se ha transformado, dado que los principales actores del Programa son los pobladores y la Corporación se entiende como una instancia de apoyo. El objetivo de este segundo préstamo y de la Corporación es el de transferir capacidades a los pobladores para participar en la planeación y la decisión sobre el desarrollo.

29 Entrevista con Marta Laverde, Banco Mundial. 19 de junio de 2003.

30 Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2001) *Segundo Proyecto de Desarrollo Regional del Magdalena Medio, 2001-2003*. Barrancabermeja. Mimeo.

Uno de los avances más significativos en este esfuerzo de transferir capacidades y de hacer de los pobladores los verdaderos protagonistas del Programa es la consolidación de los Equipos Técnicos Pedagógicos (ETP), en tanto que son instancias subregionales. Los ETP son espacios con representación mayoritaria de los pobladores, en los cuales deben ser discutidos y aprobados todos los proyectos que se adelanten.

En la fase anterior el Programa aprendió a impulsar procesos. En esta nueva fase el Pdpmm está tratando de producir impactos a partir de estos procesos iniciados. Las preguntas de aprendizaje de esta etapa son: ¿Cómo podemos cambiar al estado local, es decir, al municipio a partir de la Propuesta Municipal? ¿Cómo podemos hacer que las iniciativas se conviertan en Proyectos Productivos Sostenibles que cambien las condiciones de vida de las familias más pobres del territorio?



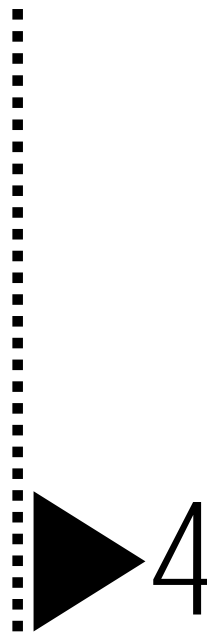
El Magdalena Medio y el Programa Desarrollo y Paz

Además de su alianza con el Banco Mundial, desde el año 2002 el Pdpmm establece relaciones con la Unión Europea. De esta relación surge el Proyecto Laboratorio de Paz del Magdalena Medio.

“La Unión Europea observa que en algunas regiones de Colombia se da un amplio movimiento de participación ciudadana a favor de la paz que se va transformando en verdaderos laboratorios de paz donde se exploran, con los instrumentos propios del Estado Social de Derecho, los caminos que la sociedad colombiana y las comunidades locales tienen que recorrer para superar el conflicto y propiciar el desarrollo sostenible. Encuentra en el Magdalena Medio una zona donde se da todo este tipo de procesos y decide apoyar a sus pobladores a través del trabajo del Pdpmm. El 25 de febrero de 2002 se firma el acuerdo entre la Unión Europea y Colombia que da vida al Laboratorio de Paz en el Magdalena Medio”.³¹

Las entidades responsables del Laboratorio de Paz son la Comisión Europea, en representación de la Unión Europea, y la Agencia Colombiana de Cooperación Internacional (ACCI) en representación de gobierno colombiano. Ellas, de común acuerdo, han delegado la planeación y ejecución de la primera etapa del Laboratorio a la Corporación Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Cdpmm).

“El Laboratorio de Paz busca, a través de la defensa de los derechos humanos básicos de todos los habitantes y del impulso del desarrollo humano sostenible, contribuir significativamente a la convivencia ciudadana, fortalecer el diálogo de paz y mostrar caminos eficaces y viables en la superación del conflicto que puedan aplicarse en otras regiones de Colombia”.³²



31 Ver: Portal del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio <http://www.pdpmm.org.co/pdp/historia.htm>

32 Ibid.

El proceso del Laboratorio de Paz se encuentra en consolidación. Su modo de operación se basa en la construcción colectiva de proyectos estratégicos para la paz formulados por las comunidades y organizaciones sociales. La Corporación orienta los procesos, asesora técnicamente las comunidades y realiza seguimiento y evaluación financiera con base en los montos aprobados. Si bien se trata de una innovadora opción, el manejo del Laboratorio de Paz requiere gran cuidado, pues de alguna manera puede romper y dar al traste con los procesos de construcción de tejido social y de perspectiva regional que ha consolidado el Pdpmm. Es la razón que lleva al programa a trabajar en lógica de procesos y romper el esquema de la lógica de proyectos. Es su actual reto.



Los momentos de la Estrategia Educativa

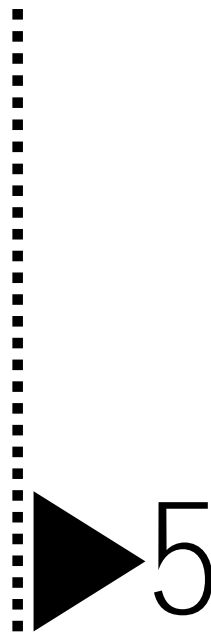
La educación en el planteamiento inicial del Programa

La educación no fue considerada ni como variable explicativa del Diagnóstico de la región que le dio vida al Programa, ni como una de las primeras estrategias de intervención.

El padre Francisco De Roux lo explica de la siguiente manera: “es claro, cuando nosotros arrancamos, yo creo que es evidente, nosotros no éramos suficientemente conscientes de que para entender la región, la educación era un campo, digamos, autónomo. El planteamiento de nosotros fue tratar de escoger desde un principio un conjunto elemental, mínimo, de variables básicas, interconectadas unas con otras, que explicaran por qué aquí se destruía la vida en la forma en que ocurría y por qué tanta pobreza. En ese primer esfuerzo de identificar las variables no estaba la educación, eso es cierto.

“Nosotros en las primeras variables no incluimos a la educación. Recuerdo que las primeras variables eran el Estado, la economía campesina, el petróleo, estaba la guerra y la violencia, la cultura, estaba el poblamiento... No se pensó sectorialmente, eran variables explicativas, de tal manera que nosotros pudiéramos decir: mire, la manera como se desarrolló aquí el petróleo es totalmente incomprensible si no se sabe cómo andaba el Estado en este sitio. Sin saber los procesos de la guerra es incomprensible el petróleo, la vida campesina, tampoco sin comprender la cultura dentro de los pobladores.

“Poco a poco nos dimos cuenta de que nos faltaba la educación, que la educación era una variable sin la cual uno no podía entender lo que estaba pasando aquí, que si uno no entendía el tipo de educación a nivel amplio, no solo la llamada educación formal. Esa fue una cosa de la que nos fuimos dando cuenta poco a poco. Entendimos que la educación no era un implícito transversal, sino que tenía su propia subjetividad.



“Al ir a intervenir nos dimos cuenta que no era comprensible esto sin la educación. Por eso para mí son ambas cosas: la educación es una variable básica en la comprensión y, también, en la intervención. Al entrar a actuar tú te das cuenta de que faltan cosas en la explicación, en el mismo diagnóstico. Empezamos a darnos cuenta de que aquí hay graves problemas con la educación. En eso nos ayuda mucho el Cinep. El Cinep entra con un trabajo muy elaborado, muy fino, resultado de muchos años y de mucho debate. Cuando uno va ellos (Cinep) ya vienen; le dicen a uno: eso hace rato...”³³

No dejó de causar curiosidad que al inicio del Pdpmm la educación no se haya considerado ni como una unidad de análisis ni como una estrategia específica de intervención. Ello no solo por el hecho de que el Cinep, desde hace muchos años, ha tenido como una de sus fortalezas la construcción de iniciativas educativas. También causa perplejidad esta ausencia inicial de la educación por el carácter pedagógico que se imprimió al Programa desde sus comienzos. “Nosotros siempre insistíamos en que cualquier acción que fuéramos a hacer tenía que dotarse de diseños educativos”.³⁴

Esta ausencia de la educación como variable explicativa no era total. De hecho fue tenida en cuenta dentro de una unidad de análisis llamada Desarrollo Humano, y se incluyó dentro de esa unidad. “En esa unidad de análisis se incluyeron los factores estructurales del problema del Desarrollo Humano, por lo que por supuesto se miraban aspectos tales como educación y salud. Sin embargo, la parte de educación realmente fue muy frágil”.³⁵

La pedagogía en contexto de conflicto

Dos situaciones contribuyeron a que finalmente se asumiera la educación como estrategia autónoma y específica. Por una parte, en las acciones que se planearon para poner en común el estudio diagnóstico de la situación social, económica y política del Magdalena Medio se hizo evidente la demanda social de las comunidades y la necesidad de atender a los problemas educativos. “Luego del diagnóstico nos dedicamos a preparar cómo socializar el diagnóstico. Casi hicimos un diseño donde se decía: esto fue lo que encontramos, estas son las grandes líneas posibles de orientarse en proyectos; entonces, ¿qué hay que hacer? Ese era el esquema

33 Testimonio Francisco De Roux S.J., 18 de septiembre de 2003.

34 Testimonio de Ubencel Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

35 Ibid.

que tenía, la cosa estaba orientada a proyectos. Y a partir de julio comenzamos todo el proceso de socialización del diagnóstico, casi recorriendo otra vez los pasos que hicimos para hacerlo en escenarios subregionales: Aguachica, San Pablo, Barranca, Puerto Berrío; a Barranca concurrían varios municipios cercanos. En el diagnóstico habíamos logrado identificar y poner en común aquellos factores estructurales que desde la región se comenzaban a caracterizar y a vislumbrar".³⁶ Las comunidades reconocieron a la educación como uno de esos factores estructurales. Por un lado, se destacó la falta de pertinencia de la escuela, que lleva a la deserción: el sistema educativo regional se mostraba ante los pobladores como incapaz de dar respuesta a las necesidades de los muchachos. Por otro lado, en estas acciones de socialización apareció con mucha fuerza la preocupación social y de las comunidades por la falta de oportunidades de los jóvenes, quienes muchas veces solo tenían a su disposición las opciones armadas, violentas y de vida fácil. Esta falta de oportunidades de los jóvenes, en opinión de los pobladores, dejaba al descubierto falencias del sistema educativo.

La segunda situación que contribuyó a la determinación de la educación como estrategia específica del Pdpmm fue el paso del diagnóstico a la necesidad de actuar, de intervenir. "Cuando ya pasamos a pensar en el Programa el planteamiento era diferente. Una cosa es pensar un diagnóstico y otra la ejecución de un Programa. Hubo discusiones muy interesantes. Cuando entramos a trabajar, luego del diagnóstico, ya al pasar del diagnóstico a la acción es cuando se ve la ausencia de la parte de educación, ya no vista como un sector a analizar, sino como una estrategia, un campo de intervención, sobre todo teniendo en cuenta que, dado el enfoque que tenía el Programa, era central".³⁷

La concepción de la educación como estrategia fue un paso muy importante. "Comenzamos a pensar que las famosas unidades de análisis en esa mirada de conjunto que también se había hecho, un documento que elabora Pacho,³⁸ sí eran susceptibles de convertirse en estrategias. O más que pensar en cada una en particular, no podíamos comenzar a pensar el Programa a partir de unidades de análisis como secciones, sino que teníamos que pensar en estrategias. Ahí hubo una elaboración. Notamos la gran ausencia de educación y que había también que pensarla como estrategia. Viene toda la discusión: que la educación es transversal y todo eso. Lo cierto es que hacemos un diseño de cómo la educación se hace

36 Ibid.

37 Ibid.

38 De Roux, Francisco J., S.J. (1996) *Documento central de diagnóstico, conclusiones y recomendaciones*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.

transversal, pero para hacerse transversal necesita un lugar propio. Eso fue una cosa interesante allí: es transversal a la estrategia sociopolítica, es transversal a la estrategia municipal, es transversal a la estrategia de desarrollo socioeconómico regional, pero también gana un lugar propio como estrategia".³⁹

Como puede observarse, la educación se determinó como estrategia específica en las acciones que en su momento se denominaron como de sensibilización. Estas consistieron en una serie de talleres y encuentros que tuvieron como propósito poner a discusión de las comunidades los hallazgos y resultados del diagnóstico. Las acciones de sensibilización no solo buscaban avalar y enriquecer los resultados de los estudios académicos que conformaban el diagnóstico, también pretendían alcanzar una visión colectiva, acordar al menos unos propósitos comunes, para hacer frente a la fragmentación, la desconfianza y la violencia que denunciaba el diagnóstico.

En los encuentros, visitas y demás acciones de sensibilización se hizo evidente la preocupación de todos por las posibilidades y efectos de la educación. En fin, las comunidades expresaron de diferentes maneras la necesidad de tratar y enfrentar los problemas educativos. "No se podía hablar de desarrollo ni de paz, si no se hablaba de Educación".⁴⁰

Pero no solo se definió a la educación como estrategia independiente a causa de las demandas de los pobladores. También se originó en necesidades de tipo metodológico: no era posible construir una cultura de paz en el Magdalena Medio sin crear opciones de pedagogía de los conflictos. "Ese fue un elemento que se manejó mucho cuando se comenzó con la estrategia de educación: tratar de desarrollar una perspectiva de pedagogía en contextos de conflicto como núcleo central que nos permitiera orientar las acciones, no solo en la parte educativa, sino en el conjunto del Programa. Que nos permitiera sentarnos en un escenario, por decir algo, con ganaderos, campesinos, maestros, pescadores y administraciones. Porque, por ejemplo, entre ganaderos y pescadores siempre hay un conflicto, porque el ganadero siempre tiende a secar las ciénagas para convertirlas en potreros; también ve al pescador como un enemigo porque cree que él lo va a robar; igual sucede con el campesino, igual con el comerciante. Al ponerlos en un mismo escenario, teníamos la posibilidad de hacer un abordaje del conflicto como tal, pero también sobre las dinámicas del mismo conflicto. Yo recuerdo que eso lo discutimos mucho en el inicio de la Estrategia de Educación, esa perspectiva de la pedagogía del conflicto. Eso lo hemos venido perdiendo, lo tenemos, pero no de una manera intencional, explícita.

39 Testimonio de Ubencel Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

40 Testimonio de Pascual Silva, coordinador del ETP de Barranca, 17 de septiembre de 2003.

“En esa perspectiva entendíamos la Estrategia de Educación como una estrategia central, porque posibilitaba realmente la identificación de los sujetos, pero era también la interacción entre esos sujetos. Es cierto, entonces, que no solo pensábamos la educación como aquello que se hace dentro de una institución formal, sino la educación como una opción, un sistema, un proceso que se hace para poder contribuir a la formación de actores para las transformaciones sociales. Visto así, eso se puede hacer en el aula, en la familia, en la organización; ganábamos una perspectiva más amplia. Eso hoy todavía está vigente y los esfuerzos se van haciendo visibles en esa perspectiva”.⁴¹

La idea de la pedagogía del conflicto es quizá uno de los mayores aportes de la estrategia educativa. Con ella se hizo evidente la importancia de avanzar, a partir de ese enfoque, en la construcción de una estrategia que fuera capaz no solo de dotar al equipo que trabajaba, también a las organizaciones sociales de la región y a las comunidades, de una visión del conflicto y de hacer visibles todos los valores y capacidades necesarios para la transformación del conflicto. “Se trataba no solo de situar esa discusión en ciertos escenarios propios de la educación popular, sino también era necesario situarla en la Escuela. La Escuela, además, tiene que ser pensada en esa misma dirección”.⁴²

El diagnóstico educativo

El deseo de llevar a la práctica y a la acción esas ideas generales, así como la necesidad de conocer de una mejor manera y de primera mano los problemas educativos de la región, llevaron a que se pusiera en marcha un proceso de diagnóstico de educación. Tal diagnóstico se realizó a través de una verdadera movilización social e institucional que tuvo lugar en los municipios del Magdalena Medio entre 1997 y 1999 y que permitió alcanzar conciencia de unos retos específicos: territorios fragmentados, baja calidad, infraestructura inadecuada, educación no pertinente; además, saberes inutilizados, experiencias desaprovechadas...

“El primer proceso que se hace como estrategia es construir la aproximación a la realidad y al contexto regional que no se pudo lograr en el estudio inicial. Se comenzó entonces a hacer el diagnóstico de educación, pero ya en una perspectiva de estrategia. Yo creo que eso le da un valor muy importante, porque todos entramos a ser actores de esa reflexión en torno a la problemática de la educación de la región. El aporte que realiza el equipo es potenciar la estrategia en forma compleja,

41 Testimonio de Ubencel Duque, integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

42 Ibid.

articulando lo educativo al territorio y no solo de lo sectorial. Se articula la teoría con las experiencias e iniciativas de los pobladores con una prospectiva de la región que deseaban los pobladores. De ahí la idea fuerza de desencadenar iniciativas con una visión integral".⁴³

Por supuesto, en los talleres y acciones que se llevaron a cabo para elaborar el diagnóstico educativo hicieron presencia los grupos armados. En los primeros momentos fue interesante que se encontraran los dos bandos, los paras y la guerrilla, y se dijera las cosas y se insultaran, pero todo como en una negociación. Y se enfrentaban al comienzo, se veía que estaban ahí y se decían lo que les daba la gana, insultándose..."⁴⁴ Se trataba de una gran dificultad, pero también era una expresión del interés de todos por la educación.

Estos momentos de diagnóstico sirvieron a su vez para tomar aire fresco, ventilar la casa, airear la escuela, sacudir el polvo de las cartillas, limpiar el tablero y salir del aula, dejar descansar los pupitres y la tiza, que bien merecido lo tenían. "Inicialmente se trataba de abrir las puertas porque las escuelas estaban cerradas. Fue una inicial integración al territorio".⁴⁵

Las estrategias para realizar el diagnóstico de educación fueron múltiples. Por una parte, se adelantó un proceso para recolectar, procesar e interpretar la información cuantitativa del sector educativo de la región por medio de la formación y acompañamiento al sector educativo en la metodología y procesamiento del formulario SABE 50. "Con el SABE 50 se logró detectar la deserción, la emigración estudiantil por falta de propuestas educativas, la carencia de educación básica completa en el campo; no hay capacitación para maestros... ¡Qué problema con la educación rural!".⁴⁶

Por otra parte, en todos los núcleos educativos se llevaron a cabo talleres y acciones de deconstrucción. Con la deconstrucción "la experiencia permitió continuar con el acercamiento a las comunidades. En esa ocasión la cita fue para hablar de educación en mesas de trabajo. En esta oportunidad niñez, juventud, padres de familia, docentes, Juntas de Acción Comunal, diferentes instituciones y organizaciones aprovechamos el espacio para dar opiniones de cómo estaba la educación y qué cambios se debían hacer para que fuese la educación que queremos. Los niños querían escuelas arregladas, profesores chéveres, que a pesar de vivir en el campo se tuvieran salas de informática. Los padres querían que sus hijos se prepararan..."⁴⁷

43 Ibid.

44 Entrevista a profesor de la Ebids de Miralindo, municipio de Landázuri, 3 de agosto de 2003.

45 Ibid.

46 Documentos de profesores de El Carmen, realizados como contribución al proceso de sistematización de la Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio.

47 Ibid.

La estrategia de deconstruir la realidad escolar en la región permitió despertar una reflexión importante sobre las limitaciones y las posibilidades de transformar los sistemas educativos en las localidades.⁴⁸ En la deconstrucción participaron las comunidades educativas de cada municipio. “Entre octubre y diciembre de 1997 tomó fuerza esta iniciativa que pretendió comenzar a suministrar nuevas bases pedagógicas a las relaciones sociales escolares y a los currículos”.⁴⁹

Otros procesos a los que se vinculó la estrategia educativa contribuyeron a enriquecer el diagnóstico educativo y el conocimiento de la vida y necesidades de la educación del Magdalena Medio. Por una parte, el proceso de formulación del Plan Decenal de Santander fue una oportunidad, tanto para enriquecer el diagnóstico como para perfilar opciones metodológicas de trabajo con la comunidad, como, por ejemplo, las Mesas de Trabajo municipales. El Plan Decenal de Santander se concibió como una estrategia participativa para planear la educación del departamento más allá de los vaivenes de las administraciones departamentales o municipales. Se trató de elaborar una política indicativa para la educación santandereana a partir de la participación de diferentes organizaciones. El Pdpmm se vinculó al comité departamental que impulsó el Plan Decenal de Santander y asumió la responsabilidad de promover el proceso en los municipios santandereanos del Magdalena Medio.

Con el Plan Decenal “la comunidad por primera vez participó activamente en la planeación educativa del municipio, analizando su problemática y planteando propuestas. Se conformaron varias Mesas de Trabajo en todas las veredas e instituciones educativas”.⁵⁰

El Proyecto Pléyade también contribuyó al diagnóstico y a la definición de metodologías de intervención. “Con Pléyade nos hicimos amigos, las instituciones se visitaban unas a otras, compartimos chistes, experiencias, actividades deportivas y culturales. La niñez nos puso a los docentes a pensar, pues dijeron lo que pensaban de manera muy sincera de los maestros, de la escuela, de las materias, de los espacios de recreación y de sus compañeros; la niñez manifestó los deseos que tenía, algunos imposibles de realizar, pero muy sinceros: desean la paz, un mundo feliz, dinero para continuar estudiando, viajar, conocer personajes importantes y mucho más”.⁵¹

48 Para conocer en detalle la inspiración teórica y los momentos pedagógicos de la estrategia de deconstrucción, ver: Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) *Informes presentados por el equipo del proyecto de educación al Banco Mundial en diciembre de 1997*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.

49 Gutiérrez, Omar. Op. cit.

50 Ibid.

51 Cinep, *informe final de la primera etapa del proyecto Pléyade*. Bogotá 1999.

Los procesos de deconstrucción, del SABE 50, del Plan Decenal y del Proyecto Pléyade permitieron llegar a algunas deducciones. “Por ejemplo, se llegó a la conclusión de que la educación escolar no correspondía a la realidad regional, porque ocasionaba una ruptura entre el conocimiento académico y los saberes sociales y cotidianos. La escuela operaba desconociendo la cultura, las necesidades y los intereses de sus destinatarios. Los programas de formación de maestros eran reduccionistas y descontextualizados, lo cual fomentaba la crisis de identidad y desempeño profesional de los docentes. Por último, existía una evidente desorganización de los diferentes niveles de la administración educativa”.⁵²

Por otra parte, el diagnóstico educativo permitió contar con un balance sobre las necesidades y debilidades educativas en los veintinueve municipios del territorio. “Estaban delimitadas ocho grandes áreas sobre las cuales actuaría la estrategia educativa con metas a corto y mediano plazo. Las relaciones con el Ministerio de Educación y las secretarías de Educación de los cuatro departamentos eran más estrechas”.⁵³

Del dicho al hecho hay mucho trecho

Como resultado de la evolución del trabajo en la región y fortalecida por los recursos que llegaban al Programa como consecuencia del acuerdo general con el Banco Mundial, la Estrategia Educativa depuró sus propósitos y metodología. En 1999 se fijó cinco retos para iniciar su intervención: “hacer el tránsito a una cultura escolar democrática, delimitar los nuevos encuentros entre economía y educación, deconstruir y construir nuevos imaginarios sociales, afianzar las prácticas de negociación cultural y reorganizar la actividad educativa en los municipios”.⁵⁴

Estos retos se planteaban con el fin de avanzar en el propósito de resignificar la educación básica, la media y las oportunidades de educación no formal dirigidas a la población adulta. En el campo de la básica se dio inicio al trabajo de configuración de una propuesta para la educación rural, que con el paso del tiempo tomaría la forma de lo que se ha denominado como Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible (Ebids) fundamentadas en la idea de hacer de la escuela un centro de encuentro comunitario y un mecanismo de generación y aporte al desarrollo. En lo relacionado con la resignificación de la educación media los esfuerzos

52 Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) *Metodología*. Barrancabermeja. Mimeo.

53 Gutiérrez, Omar. Op. cit.

54 Ibid.

se dirigieron a fortalecer la propuesta de la Ciudadela Educativa de la Comuna 7 que venían impulsando líderes comunitarios. En la educación no formal se dio inicio a una exploración en varios frentes: se aportó a la Escuela de Formación Comunitaria que venía trabajando la diócesis de Barrancabermeja en los municipios de su influencia; se hicieron acuerdos con el Ministerio y la Gobernación del Cesar para poner en práctica experiencias de educación de adultos en el sur de ese departamento y se iniciaron las reflexiones y acciones para constituir lo que posteriormente se denominó Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia de la Subregión de Vélez.

En los capítulos posteriores se exploran de manera detallada algunas de las iniciativas que la Estrategia puso en juego a partir de 1999. Por esta razón, en el momento solamente se quieren destacar algunos elementos de concepción y de carácter metodológico que contribuyen a tener un panorama de las fases de desarrollo de la Estrategia Educativa:

Tejiendo comunidad educativa: la propuesta para la educación básica rural

El diagnóstico había dejado en claro dos retos principales para la educación de la región, y en particular para la rural: 1) romper la fragmentación, la ausencia de integración en diferentes niveles: en una misma escuela, la que había entre profesores y alumnos, la de la escuela con la comunidad y la de la escuela con el territorio; 2) abordar y profundizar en la educación pertinente, que fundamentalmente buscaba determinar el papel de la escuela en los procesos productivos y en la formación para el trabajo, especialmente el rural y campesino.

Con esta perspectiva el Cinep inicia un proceso de acompañamiento intenso a las comunidades, en particular a las de los municipios de la subregión de Mares, o de Yarigüies, así como a las de la subregión de Vélez. El propósito era crear comunidad educativa de manera tal que se asumiera la escuela como parte del territorio, como centro cultural, como parte de un núcleo de desarrollo territorial. Desde el punto de vista metodológico, el proceso de tejer comunidad educativa optó por lo que se puede denominar como el camino de la periferia al centro. Con esta opción la Estrategia arriesgaba, pues rompía con las formas tradicionales de intervención en educación. En lugar de iniciar el trabajo en los tradicionales centros de poder educativo –colegios urbanos, direcciones de núcleo, alcaldías–, se comenzó la intervención con los profesores de las escuelas más aisladas, las periféricas de los municipios, para desde ellas ir hacia el centro, hacia lo urbano. “La presión se hace desde la periferia hacia el centro. Cuando los maestros a nivel rural logran unos niveles de análisis, unos niveles de acción en lo educativo, de cierta manera les

están diciendo a los profesores urbanos, a los del colegio: '¿y ustedes qué están haciendo? Nosotros hablando de todos estos niveles de desarrollo, de educación rural, y ustedes de espaldas a la realidad'. Eso son los niveles de presión. El mismo hecho de que los otros tienen esos niveles de avance hace que los maestros urbanos se cuestionen, y lo mismo la gente. Por ejemplo, cuando en Landázuri sale la primera promoción de grado noveno de las dos escuelas básicas, los alumnos se van a seguir su bachillerato en otros municipios, por ejemplo, para Bolívar, casi ninguno se queda en Landázuri, o queda una mínima parte. Entonces los maestros del colegio dicen: 'nosotros no estamos respondiendo, lo que hacemos no es lo que se requiere'. Esos son otros niveles de presión. Casi el ochenta por ciento de esos alumnos se fueron para otros lugares".⁵⁵

En este camino de la periferia al centro se pueden identificar los siguientes pasos, los cuales no necesariamente son secuenciales:

1. Realización de visitas de los asesores del Cinep y los directores de núcleo a cada escuela. Con ellas se buscaba motivar e identificar a maestros y líderes de las comunidades con el fin de iniciar el Proyecto Educativo Rural. Como resultado de estas visitas se logra que la gente se comprometa con el proyecto y que en núcleos veredales se apueste al proyecto como aprendizaje de construcción.
2. Realización de un encuentro común con los interesados en la propuesta de los diferentes municipios. Fruto de este encuentro fue la determinación de unos propósitos y estrategias para lo que ya se comenzaba a denominar como las Ebids⁵⁶.
3. Reactivación de los microcentros en cada uno de los municipios. Con ello se busca que los maestros, además de tratar temas educativos, tengan la oportunidad de realizar encuentros humanos sobre los deseos, los miedos, el proyecto de vida personal, etc.
4. Realización de encuentros entre los alumnos, siguiendo la metodología de Pléyade para aprender a conversar.
5. Identificación de las zonas piloto, como centros de impulso del proyecto.

55 Testimonio de Alberto Rincón, integrante del equipo del Magdalena Medio de la Fundación Cinep, 13 de agosto de 2003.

56 Este Encuentro se llevó a cabo en Bucaramanga a comienzos de 1999.

6. Concertación y desarrollo de acuerdos con toda la multiplicidad de poderes existentes para lograr su “apoyo” y el respeto del proceso. Esto incluye, naturalmente, a los sectores armados.
7. Construcción de una mirada mayor de colectividad, fundamentalmente el municipio, con el fin de construir un proyecto educativo municipal con visión regional.
8. Constitución de equipos en cada núcleo para iniciar el diseño de la propuesta de educación rural.
9. Identificación de las líneas de acción del proyecto Ebids: a. Convivencia. b. Crecimiento humano. c. Educación para el trabajo. d. Escuela y comunidad.
10. Realización de pasantía de unos profesores a otros territorios.
11. Articulación con los proyectos productivos: cacao, bananito, así como con otros del Programa, como los de salud.
12. Acompañamiento permanente del equipo del Cinep. Dado el agravamiento del conflicto armado en el año 2000, y que cada municipio tuvo y tiene controles armados que impiden la libre circulación, el papel del equipo del Cinep adquirió importancia, pues servía de puente entre los equipos de distintos municipios, incluso del mismo municipio.

La Ciudadela Educativa como proyecto emblemático

En el propósito de resignificar la educación media, a partir de 1999 la Estrategia determina acompañar el proceso de Ciudadela Educativa que venían impulsando los líderes de la Comuna 7 de Barrancabermeja. “Esta capacidad de articulación del Pdpmm a las iniciativas de las comunidades es de la mayor importancia y es una de las razones que hacen posible que la Ciudadela adquiriera el carácter de proyecto emblemático, que tienen como característica el ser procesos que ya existían en la región y que permiten partir de lo existente, construir lo nuevo o lo innovador, pero no era diciendo: esto es lo que hay que hacer”.⁵⁷

El proyecto Ciudadela Educativa surge a partir de una idea gestada por algunos líderes de la Comuna 7 de Barrancabermeja a mediados de los años 90, o quizás

57 Testimonio de Ubencel Duque, Integrante del Equipo de Coordinación Regional (ECOR), 18 de septiembre de 2003.

a comienzos de esa década. La preocupación fundamental de los líderes gestores ha sido garantizar la continuidad de los estudios de bachillerato a los niños de la comuna que iban terminando la primaria.

Con el tiempo la Ciudadela involucra todo un proceso de desarrollo comunitario. Las personas vinculadas a ese proceso son algo que está por verse, que continúa siendo un sueño. El proyecto efectivamente ha logrado insertar un puñado de hombres y mujeres, jóvenes y adultos, niños y niñas dentro de una labor que estimula su deseo de superar las condiciones adversas en que viven su cotidianidad. Sin embargo, se nota que les atraen más aquellos aspectos del proyecto que les permiten o les permitirían, en un futuro cercano, resolver sus problemas económicos, alcanzar representatividad pública dentro del sector del municipio y consolidarse como sujetos con poder para tomar decisiones a nombre de la comunidad.

En el campo educativo la gran expectativa sigue siendo el colegio de bachillerato, pues ciertamente constituye una necesidad que afecta a la población de la comuna en general. Nadie puede negar que la opción educativa del Proyecto, en cuanto busca hacer realidad una institución secundaria ubicada en la comuna que imparta una formación con un alto nivel de pertinencia para la región y a la que puedan acceder los más pobres, es digna de ser acogida por todos los miembros de la comunidad. Sin embargo, llevarla a cabo significa estar dispuestos a recorrer un largo y tortuoso camino en el que las más buenas intenciones de unos y otros chocarán con las más claras contradicciones propias de un país con una clase política para la cual la educación de los más pobres constituye un derecho bastante secundario.

“La Ciudadela nace de conversaciones muy interesantes, de discusiones alrededor del conflicto y sus implicaciones, especialmente para los jóvenes. Por todas partes aparecía la preocupación por ellos. Como existe la tentación de trabajar por grupos etéreos, por sectores sociales, entonces surgía la idea de hacer algo con este sector poblacional que era el más vulnerable al conflicto. Ahí fue cuando nos estrellamos con el asunto de los jóvenes porque en sus intereses, problemas y preocupaciones diferían de los adultos. En esa discusión la gente pone sus aspiraciones y se la juega por un proyecto que integre intereses. Esa discusión termina en lo que es Ciudadela, o el planteamiento de Ciudadela, porque eso está todavía allí, es un planteamiento que vislumbramos como posible”.⁵⁸

Los esfuerzos en la educación no formal

El diagnóstico educativo también había puesto en evidencia la necesidad de desarrollar programas de educación especialmente dirigidos a los adultos, por dos razo-

nes. Por un lado, los altos índices del analfabetismo regional. Por otra parte, la necesidad de hacer de los pobladores unos protagonistas de su desarrollo y de la construcción de una cultura de paz, lo cual necesariamente pasa por empoderar y formar a esos pobladores, que por distintas razones cuentan con una escolaridad incompleta.

Las acciones que se desarrollaron a partir de 1999 fueron de distinto tipo. En primer lugar, gracias a alianzas estratégicas con el Ministerio de Educación Nacional y las gobernaciones, se ponen en práctica algunas experiencias, como la alfabetización de adultos campesinos en el sur del Cesar.⁵⁹ Este proyecto se propuso elaborar una propuesta pedagógica y metodológica de alfabetización rural con perspectivas de equidad entre los géneros, apoyada en esfuerzos de coordinación y concertación institucional y basada en la participación de las comunidades beneficiadas.⁶⁰

En segundo lugar, se comenzaron experiencias de escuelas de formación dirigidas a reforzar y potenciar el liderazgo y a difundir una cultura de paz y de derechos humanos que permitiera a las comunidades consolidar una mirada diferente del conflicto. Estas experiencias fueron básicamente dos: la Escuela de Formación Comunitaria de la diócesis de Barranca, que contaba con apoyo de organizaciones internacionales de la Iglesia Católica, y la Escuela de Formación Campesina de la subregión de Vélez.

Los ajustes y la construcción social

El año 2000 fue particularmente crítico para la región, para el Programa y, por supuesto, para la Estrategia Educativa. De una parte, la incursión paramilitar, que en ese año alcanzó su punto máximo, agravó el conflicto y dificultó las acciones sociales y comunitarias. Por otra parte, el Programa terminó una de sus fases de financiación y los recursos se limitaron durante un tiempo. Además, la Estrategia Educativa sufrió limitaciones importantes, originadas en los ajustes institucionales

59 “Esta propuesta piloto se desarrolló en el marco del convenio concertado entre el Ministerio de Educación Nacional (Oficina de Educación de Adultos), El Ministerio de Agricultura (Oficina Mujer Rural), El Programa de Desarrollo y Paz y la Gobernación del Cesar. La iniciativa partió de una preocupación compartida por las instituciones integrantes del convenio sobre los altos grados de analfabetismo en los sectores rurales del Magdalena Medio y las iniciativas que, en el mismo sentido, presentaron los pobladores en las mesas de trabajo educativo llevadas a cabo en el marco de la Estrategia Educativa. El problema del analfabetismo en sectores campesinos se presenta como uno de los obstáculos principales para el acceso de los sectores rurales a la oferta sectorial, a la capacitación empresarial, a la presentación de proyectos productivos viables ante las entidades crediticias, a la participación y organización comunitaria y a la conformación de empresas de economía solidaria”. Estrategia Educativa, Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) *Metodología*. Barrancabermeja. Mimeo.

60 También en el sur de Cesar y Barrancabermeja se iniciaron trabajos con los jóvenes para conformar escuelas y redes de formación comunitaria.

de la fundación Cinep y en las reducciones en el personal de profesionales dedicados al trabajo educativo en el Magdalena Medio.

A pesar de esas dificultades se continuó la labor de la Estrategia y el trabajo se orientó en dos sentidos. Por una parte, al diseño de intervención en la región se le hicieron ajustes durante el proceso a partir de las necesidades concretas del momento. Por otra, y en la lógica del Plan Decenal, se promovieron acciones encaminadas a pensar y mirar la problemática educativa para elaborar, a largo plazo, planes educativos municipales. Éstos serían negociados con las administraciones municipales para incluirlos luego en los planes de desarrollo.

A través de los Planes Educativos Municipales (PEM) se va desarrollando simultáneamente la construcción colectiva de lo educativo, que en los núcleos veredales toma forma mediante los Planes Educativos Comunitarios (PEC). De este modo se articula la mirada de lo periférico con el centro. Con ello se busca la construcción de un proyecto educativo regional.

“Para construir el PEM se integra un equipo representativo de los directivos institucionales y algunos padres de familia, coordinados por las direcciones de Núcleo. De este modo, desde su elaboración, se va legitimando el plan de manera institucional.

En la construcción de los PEC participan los directivos junto con maestros de los diferentes sectores, aterrizando en la realidad de los territorios, realidad social, económica, de la educación. Se trata de un proceso comunitario que busca poner en práctica la negociación cultural desde las lógicas institucional y comunitaria, descentrando la institucional”.⁶¹

En el caso de la acción de las Ebisd, las cuatro líneas de acción son la base que orientan los PEC. En el caso de la Ciudadela Educativa el proceso se articula a la construcción y formulación de los planes de ordenamiento territorial.

Desde el punto de vista metodológico la elaboración de los PEC implica:

- La construcción de un propósito colectivo que es de negociación.
- La construcción de visión, que define tiempos para logros, metas y objetivos estratégicos de cada línea de acción.
- La determinación de valores centrales de la acción educativa en los municipios.
- El reconocimiento de la necesidad de trabajar con diferentes actores y hacer alianzas estratégicas para lograr el propósito y fortalecer los proyectos que se han iniciado.

61 Testimonio de Alberto Rincón, integrante del equipo del Magdalena Medio de la Fundación Cinep, 13 de agosto de 2003.

- La organización de los territorios en lo administrativo, en las alianzas, en la vinculación de los padres de familia, en los gobiernos escolares que le den unidad al territorio.
- La conformación de equipos de maestros que se especializaron en temas específicos para luego articular e integrar la acción de las instituciones educativas. De esta forma se van estructurando redes de maestros en diferentes líneas de conocimiento.

Al tiempo que se elaboraban los PEC en los núcleos, complementariamente se realizaba esta misma metodología a escala municipal para articular e integrar las diferentes miradas desde los territorios, a fin de llegar a consensos y establecer lineamientos municipales, los cuales se plasman en el PEM.

Este proceso se adelantó únicamente en los municipios de Gamarra, Landázuri, El Carmen y San Vicente y en la Comuna 7 de Barranca. En todos los casos se formularon los planes educativos.

Fortalecimiento de las líneas de trabajo y procesos de reestructuración

Desde mediados del año 2001 la Estrategia Educativa dirige sus esfuerzos a tres procesos: en primer lugar, tanto en la experiencia de las Ebids como en la de la Ciudadela Educativa se realizan acciones de negociación y de articulación de los procesos en marcha con las propuestas del nuevo marco político de administración del sistema que implica la Ley 715. Con ello se busca que la construcción de comunidad y la integración educativa no se vean afectadas, sino más bien fortalecidas por la conformación de Zonas Educativas y la definición de los llamados Colegios Completos. En realidad, se trató de todo un reto que demostró la fortaleza de las acciones anteriores, pues las comunidades educativas lograr hacer primar sus propios procesos de integración y de vinculación a la realidad de los territorios. Para el caso de la Ciudadela, la creación de la Zona Educativa hizo finalmente posible el colegio de bachillerato para la Comuna 7, aunque debilitó seriamente las posibilidades del proyecto más allá de lo educativo.

En segundo lugar, y dada la promulgación de los estándares curriculares del MEN, se inició una reflexión sobre el currículo. Esto ocurre de manera particular en las Ebids. No se trata de cualquier reflexión, pues surge la necesidad de establecer diferentes niveles de integración de las metodologías existentes: SAT, educación para la infancia, educación básica media, el planteamiento de las Ebids y los portafolios que el mismo MEN ofrece (postprimaria, Cafam, telesecundaria, aceleración

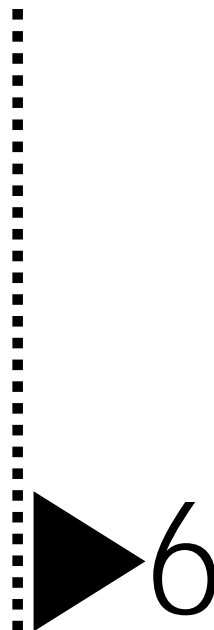
del aprendizaje, etc.) y la integración de currículo en sí misma a partir de bloques de interés, de conocimiento o exploratorios de conocimiento.

Actualmente los maestros se han centrado en explorar e ir definiendo metodologías de integración curricular que además permitan dar mayor identidad a la propuesta de las Ebids y desarrollar el sentir, el crear y el pensar.

En tercer lugar, se ha avanzado en la definición de un currículo y unas metodologías destinadas a la Escuela para la Convivencia y la Democracia de la Subregión de Vélez, como opción específica para la educación no formal.



La educación del Magdalena Medio: una mirada panorámica



El propósito de este apartado es tener una mirada cuantitativa de la situación de la educación en los municipios en que hace presencia el Pdpmm. Esta operación no solo quiere dar cuenta del estado actual, sino fundamentalmente adelantar una comparación con la situación que se presentaba en 1997, cuando se inició la intervención a partir de las acciones de la Estrategia Educativa. Para ello se tomará como punto de referencia el estudio de línea de base desarrollado por el Programa en convenio con el Ministerio de Educación.⁶² La línea de base se construyó con datos de 1997 y se realizó con apoyo de las direcciones de Núcleo en 27 municipios del Magdalena Medio. Su interés está en los datos de matrícula (asistencia por grados) y en recolectar información sobre los docentes y las condiciones estructurales de las instituciones educativas.

El estudio no solo se realizó exclusivamente como una forma de recolección de información educativa. Se adelantó con el objetivo de formar a los directivos docentes en el manejo y uso de dicha información. Para ello se promovió y se puso en marcha el sistema SABE 50, el cual constituyó una de las primeras formas de recolección sistematizada de los datos educativos.

Las otras lógicas

Como se sabe, la gestión institucional, la orientación de los recursos y el manejo del personal docente en el Magdalena Medio corresponde a cuatro secretarías de

62 Convenio Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Ministerio de Educación Nacional, dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm). (1999) *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997*. Bogotá. Mimeo.

educación departamentales diferentes: Antioquia, Santander, Bolívar y Cesar, además de la Secretaría de Educación de Barrancabermeja, único de los municipios de la región que se encuentra certificado. Esto, por supuesto, hace que cualquier intervención que se pretenda hacer en el sistema educativo regional deba entrar en interacción con distintas entidades, procedimientos y, en no pocos casos, lógicas de administración educativa. Sin duda este ha sido uno de los múltiples retos que la Estrategia Educativa del Pdpmm ha asumido a la hora de poner a prueba su capacidad de trabajo con múltiples instancias. La falta de homogeneidad en la gestión institucional de la educación tiene serias implicaciones a la hora de establecer indicadores cuantitativos de la situación educativa de la región.

Suele decirse que el sector educativo, principalmente el docente, es ajeno al interés de precisar con estadísticas e indicadores confiables la situación de la educación en un determinado contexto. En las comunidades del Magdalena Medio tal desinterés se presenta, con seguridad, en muchos casos, pero también existen otros niveles de evidencia y de resultado que son difíciles de comprender cuando se está por fuera de tales comunidades. Por ejemplo, en el caso de la Ciudadela Educativa de la Comuna 7 de Barrancabermeja se ha aspirado por muchos años a contar con un colegio de bachillerato, y cuando de repente, en el año 2003, eso se hace realidad, es natural que no surja una preocupación muy angustiada por saber los índices de cobertura. Para los maestros de la Comuna 7 ellos prestan el 100% de la cobertura educativa en bachillerato, por la simple razón de que durante años se acostumbraron a que los infantes que terminaban la primaria simplemente no contaban con posibilidades de continuar sus estudios. Igual sucede en el caso de la educación rural. Los maestros de San Vicente, o de El Carmen, aspiraron por décadas a que los niños y jóvenes del campo tuvieran posibilidades de bachillerato y que las distancias, las pobrezas y las armas no justificaran y explicaran la deserción educativa. Al lograr por medio de las Ebids tales posibilidades, aunque sea para unos pocos, ¿qué valor tienen esas estadísticas que tanto preocupan a los investigadores? Los jóvenes que terminan el bachillerato en las veredas de Landázuri, El Carmen o San Vicente son suficiente evidencia, pues hasta hace muy pocos años ninguno de ellos pudo lograrlo. En una de las escuelas de la Comuna 7 una profesora a quien se le indagó sobre si había mejorado o no la tasa de retención,⁶³ respondió con una mirada pícaro que fue suficiente para descubrir que se trata de otras lógicas: "retenciones sí hay muchas por aquí, más de las que quisiéramos: nos retienen por pensar distinto, por tener algo que otros no tienen. Mire, cuando uno logra que los chicos terminen un año escolar, uno está feliz, no hay nada qué hacer.

63 La tasa de retención mide la capacidad de las instituciones educativas de lograr que sus alumnos no deserten del sistema.

Además, con semejante situación, ¿sí podrá la escuela por sí sola retener a los jóvenes?"⁶⁴

Lo anterior no niega la necesidad de contar con indicadores y estadísticas confiables. Simplemente nos muestra la necesidad de ser conscientes de que la acción y la comprensión muchas veces se mueven en lógicas distintas. Esto cobra mayor importancia cuando se toma conciencia de que el Pdpmm y su Estrategia Educativa no intervinieron la región con metas y propósitos de tipo cuantitativo. Nunca se propuso como objetivo específico aumentar la cobertura o mejorar la eficiencia, ni tampoco incrementar la calidad de la educación, entendiendo por ella los logros de los estudiantes en determinadas competencias o saberes. Los objetivos siempre estuvieron relacionados con la paz y el desarrollo, en el sentido de construir comunidades a partir de la escuela, o explorar vínculos y articulaciones para relacionar la escuela con la comunidad y con el mundo del trabajo. Sin duda, esto se ha logrado, a diferentes escalas se ha logrado, pero no es fácil mostrarlo. Más allá de eso siempre queda la duda sobre si se debe o no valorar la estrategia educativa del Pdpmm con base en un objetivo que nunca tuvo.

Las limitaciones

Una mirada cuantitativa de la educación del Magdalena Medio, o de cualquier contexto, se puede plantear desde tres puntos de vista. En primer lugar, el relacionado con la asistencia escolar. En este caso se puede explorar la matrícula, tanto por zonas (urbano-rural) y por sectores (oficial-no oficial) como por niveles (preescolar, primaria, secundaria, media). Si se tiene como base la población en edad escolar y, de manera particular, en los rangos de edad esperados, podrían determinarse tasas de cobertura, tanto netas como brutas. En segundo lugar, pueden indagarse las condiciones de eficiencia y eficacia del sistema educativo principalmente a partir de tres indicadores: la comparación de la matrícula de los distintos grados, la cual da cuenta de las pérdidas de estudiantes que no pueden seguir en el sistema, por distintas causas; las estadísticas de deserción; y las tasas de repitencia o de reprobación. Por último, esta mirada cuantitativa puede explorar los indicadores de calidad, en el sentido de los resultados de los alumnos en determinadas pruebas o evaluaciones.

Lo anterior con relación a los alumnos. Si el interés se centra en los maestros cobran importancia sus grados de escolaridad y de formación, el número de ellos por institución y por alumnos, así como las investigaciones y experiencias que ade-

64 Testimonio de profesora de la Ciudadela Educativa, taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

lantan. Por supuesto, también corresponde a esta percepción cuantitativa el establecimiento de las condiciones logísticas y de infraestructura del sistema escolar.

En el caso del presente trabajo se presentan varias limitaciones para obtener una estimación cuantitativa de la educación en la región en la actualidad y en comparación con la situación de 1997, de la que da cuenta la Línea de Base. De una parte, hay limitaciones relacionadas con las fuentes de información. Ni el alcance ni las posibilidades de este trabajo permitieron consultar fuentes primarias en la totalidad de los municipios en que trabaja el Pdpmm. De hecho, como se ha explicado, la Estrategia Educativa realiza labor directa en cuatro municipios y una comuna de Barrancabermeja. Por eso se han consultado como fuentes de información el estudio realizado por Corpoeducación sobre la situación de la educación en Colombia,⁶⁵ las estadísticas educativas del DANE⁶⁶ y los perfiles departamentales recientemente elaborados por el Ministerio de Educación Nacional,⁶⁷ así como los resultados de las pruebas censales de competencias aplicadas en el país en los años 2002 y 2003.⁶⁸ Como fuentes de información directas se consultaron los libros de matrícula de las direcciones de núcleo de Gamarra, San Vicente de Chucurí, El Carmen y Landázuri, así como el libro de matrícula de la Ciudadela Educativa de Barrancabermeja.⁶⁹

En segundo lugar, se presentan dificultades y limitaciones provenientes de la calidad de la información. Con esto se hace referencia a que no se obtuvo información para todos y cada uno de los indicadores planteados. Por ejemplo, la ausencia de datos relacionados con la población de los municipios por rango de edad hizo imposible determinar tasas netas y brutas de cobertura en todos los casos.

De la misma manera se presentan dificultades originadas en las metodologías y formas de recolección de la información. Esto se torna significativo al momento de comparar la situación de la educación del Magdalena Medio en 1997 y en la actualidad. No necesariamente las apreciaciones y los indicadores corresponden y permiten hacer comparaciones con cierto grado de rigurosidad a la hora de llegar a conclusiones.

65 Corpoeducación. (2002) *Situación de la educación en Colombia*. Editores del Proyecto La Educación, asunto de todos: Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá.

66 Departamento Nacional de Estadística (DANE) *Estadísticas educativas, 2003*. En: www.dane.gov.co

67 Ministerio de Educación Nacional (2003) a. *Perfil educativo del departamento de Antioquia, octubre de 2003*. b. *Perfil educativo del departamento de Bolívar, octubre de 2003*. c. *Perfil educativo del departamento de Cesar, octubre de 2003*. d. *Perfil educativo del departamento de Santander, octubre de 2003*. En: www.mineducacion.gov.co

68 ICFES – Ministerio de Educación Nacional. *Saber 2002 – 2003, resultados de la evaluación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional – Icfes. Bogotá, 2003.

69 Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. (2002) *Libro de matrícula 2002*. El Carmen de Chucurí (Santander). Mimeo. Dirección de Núcleo de Gamarra. (2002) *Libro de matrícula 2002*. Gamarra (Cesar). Mimeo. Dirección de Núcleo de Landázuri. (2002) *Libro de matrícula 2002*. Landázuri (Santander). Mimeo. Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí. (2002) *Libro de matrícula 2002*. San Vicente de Chucurí (Santander). Mimeo. Ciudadela Educativa del Magdalena Medio. *Libro de Matrícula 2002*. Barrancabermeja. Mimeo.

De cualquier forma, más allá de las limitaciones y antes de entrar a discriminar los datos, es evidente que el Magdalena Medio ha elevado sus tasas de asistencia escolar. La población que está incluida en el sistema ha aumentado de manera considerable. Si bien este es un hecho cierto, no es posible determinar si se debe a la acción e intervención de la Estrategia Educativa del Pdpmm o más bien tiene otras causas. De igual forma, es evidente que los índices de deserción han disminuido y son comparables a los del resto del país. Por último, al comparar los resultados de los municipios en las pruebas Saber de competencias aplicadas en el año 2002 no se presentan variaciones significativas con sus departamentos, ni al comparar con municipios similares. Como ya se ha dicho, no es posible sostener con seguridad que estos resultados se originan en acciones e intervenciones del Pdpmm.



Situación de la educación en los municipios de intervención

7

El panorama nacional

Para el año 2000 la población objetivo del sistema educativo colombiano alcanzaba la cifra de 17.129.780 niñas, niños y jóvenes entre los 5 y los 24 años de edad. En ese mismo año la matrícula total llegaba a 11.493.863 estudiantes en los niveles de preescolar, primaria y bachillerato.⁷⁰ La situación antes expuesta nos muestra la incapacidad de nuestro sistema educativo para atender a la totalidad de la población escolar.

Si se tiene en cuenta la matrícula universitaria, para el año 2003 la matrícula total en Colombia cobijaba a 9.801.760⁷¹ estudiantes (Gráfico 11). Como puede observarse en el mismo gráfico, el incremento de matrícula nacional es significativo entre los años 2001 y 2002: se pasó de 9.575.175 alumnos a 9.801.760. De la misma manera llama la atención la disminución presentada entre los años 2000 y 2001. En el primero la matrícula cubría a 9.866.779 alumnos.

En los gráficos 12 y 13 se muestra que preescolar y media son los niveles en los cuales se presenta la matrícula más baja. Al igual que sucede con la matrícula total, al observar la matrícula por niveles se percibe una fuerte disminución entre los años 2000 y 2001 y un incremento significativo entre 2001 y 2002.

Al comparar la distribución de la matrícula por zonas, es decir, discriminada entre urbana y rural, se encuentra que el 75% de los estudiantes del país vive en las cabeceras municipales y el 25% en la zona rural (Gráfico 14). En los departamentos donde está presente la Estrategia Educativa del Pdpmm se conserva aproximada-

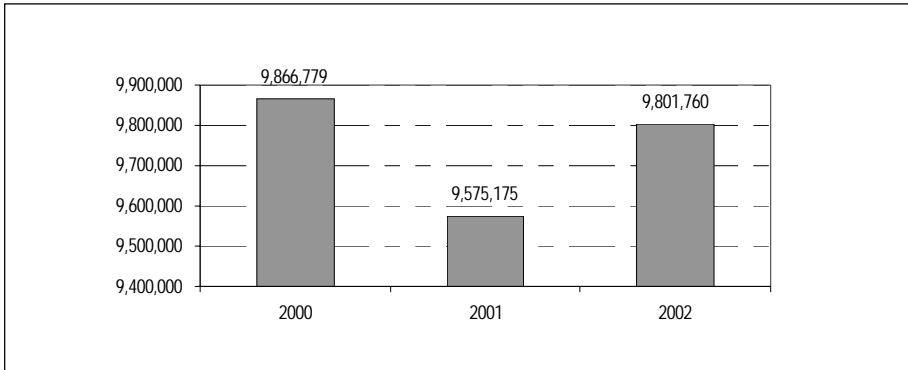
70 Fuente. Situación de la educación en Colombia. Corpoeducación. Ed. Proyecto La educación, asunto de todos. Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá, 2002.

71 Departamento Nacional de Estadística (DANE) Estadísticas Educativas 2003. En: www.dane.gov.co

mente esta misma distribución nacional de la matrícula por zonas: Cesar: 72% urbano y 28% rural; Santander: 76% urbano y 24% rural.

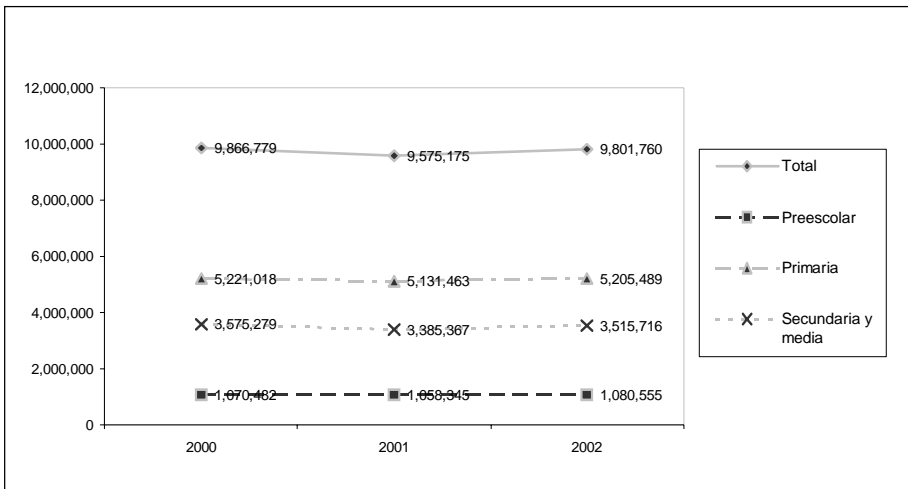
El 77% de la matrícula del país es atendido por el sector oficial, mientras el 23% asiste a planteles de carácter privado (Gráfico 15).

Gráfico 11
Colombia. Evolución de la matrícula, 2000-2002
(Preescolar, primaria, secundaria y media)



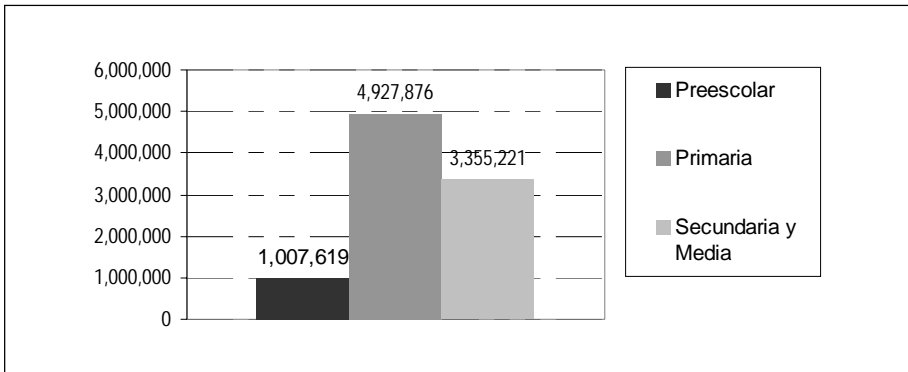
Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Gráfico 12
Colombia. Evolución en la matrícula,
2000-2002



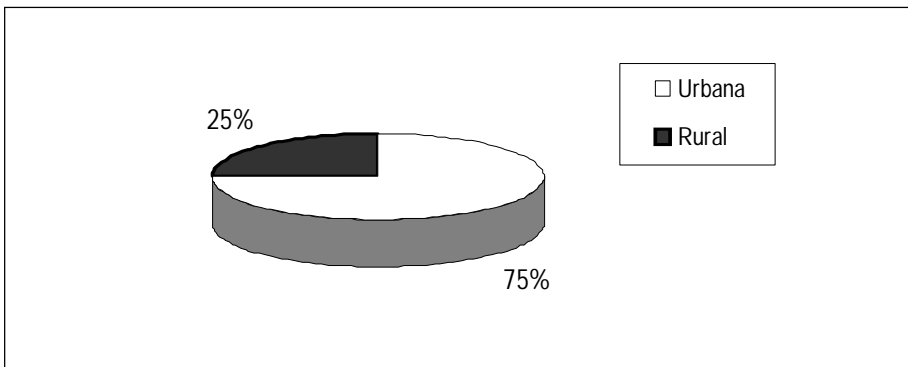
Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Gráfico 13
Colombia. Distribución de matrícula por niveles educativos, 2002



Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Gráfico 14
Colombia. Matrícula por zonas, 2002

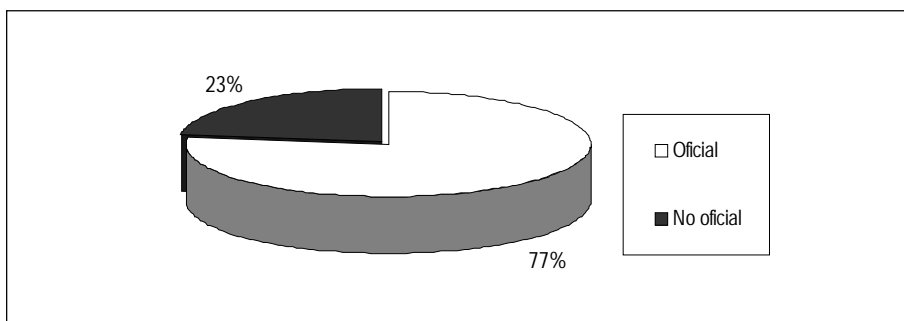


Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

En la tabla 2 que acompaña a este apartado aparecen las tasas de cobertura neta y bruta para cada uno de los niveles educativos.⁷²

72 La tasa de cobertura bruta es la relación entre los alumnos matriculados en un nivel de enseñanza y la población en edad escolar. La tasa de cobertura neta es la relación de los alumnos pertenecientes a un determinado rango de edad y la población en edad escolar. La diferencia entre la tasas bruta y neta muestra la ineficiencia del sistema educativo, que, por diferentes razones, se ve en la necesidad de atender a la población en edad diferente a la esperada, que en general se debe a repitencia o a deserción.

Gráfico 15
Colombia. Matrícula por sectores, grados 0-11, 2002



Fuente: Dane. Estadísticas educativas.

Tabla 2
Colombia. Cobertura educativa bruta, por miles (porcentajes)

NIVEL	TASA	
	BRUTA	NETA
Preescolar	46.8	40.5
Primaria	111.2	83.6
Secundaria	84.2	62.7
Superior	22.2	15.1

Cuando se compara la tasa neta por departamentos (tabla 3), se encuentra que aquellos en los que hace presencia la Estrategia Educativa del Pdpmm están cerca o por encima de los niveles nacionales en primaria, con excepción del Cesar, mientras están por debajo en secundaria y en educación superior.

Al establecer las tasas de eficiencia interna del sistema educativo nacional, es decir, aquellas que miden su capacidad de mantener y promocionar la población escolar, se encuentra que la tasa de aprobación es de 84% y la de deserción es de 7%.⁷³

73 Ministerio de Educación Nacional (2003) *Perfil educativo del departamento de Santander*, octubre de 2003. En: www.mineducacion.gov.co

Tabla 3
Colombia. Tasa educativa neta, por departamentos, 1997-2000

Departamento	Primaria		Secundaria		Superior	
	1997	2000	1997	2000	1997	2000
Total	83,1	83,6	62,1	62,7	15,0	15,1
Bogotá	83,1	82,3	79,8	75,3	28,4	26,8
Antioquia	87,2	87,2	59,0	62,7	12,7	14,5
Atlántico	84,4	81,5	68,6	68,1	19,4	17,4
Bolívar	82,4	84,6	56,5	64,8	9,4	14,2
Boyacá	84,6	89,4	56,9	54,7	13,7	12,6
Caldas	81,6	82,7	54,1	61,5	9,0	12,0
Caquetá	71,5	81,2	45,3	60,6	9,4	6,9
Cauca	81,9	82,4	45,5	41,8	12,7	7,7
Cesar	76,9	81,0	50,5	55,6	9,0	8,2
Córdoba	86,2	85,4	58,0	61,1	9,5	11,6
Cundinamarca	82,0	87,5	61,6	60,9	14,2	10,0
Chocó	90,5	85,7	39,0	44,7	11,2	7,0
Huila	85,5	79,1	63,4	54,0	10,0	11,8
La Guajira	78,5	79,9	63,1	72,1	9,4	13,6
Magdalena	80,7	82,8	55,4	61,9	5,4	9,9
Meta	83,2	82,4	56,4	58,5	15,9	13,8
Nariño	86,6	81,6	50,4	49,8	7,6	7,0
N. Santander	79,9	85,4	57,8	62,0	8,8	12,1
Quindío	75,3	81,7	64,3	61,7	8,2	11,8
Risaralda	84,8	83,5	69,1	55,5	12,5	11,0
Santander	87,3	85,5	58,4	61,8	15,4	16,7
Sucre	83,1	88,3	60,3	63,6	5,7	10,8
Tolima	81,9	82,3	63,4	61,3	8,7	12,8
Valle	77,7	78,8	69,4	66,5	15,8	15,0

Fuente: DNP-UDS-Diogs, basada en DANE, Encuesta nacional de hogares, septiembre de cada año.

Barrancabermeja

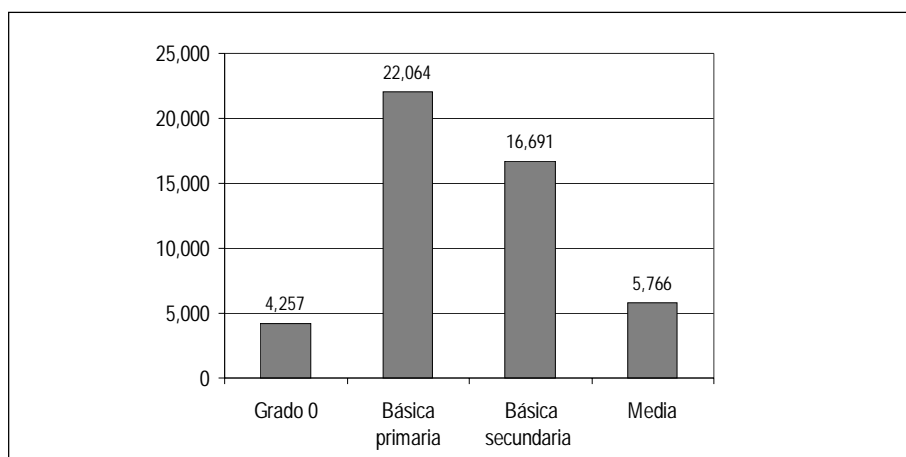
Según las proyecciones del Ministerio de Educación para el año 2003,⁷⁴ en Barrancabermeja existen 58.414 niños entre 5 y 17 años de edad. De ellos, 49.231 están atendidos por el sistema; el 81,2% corresponde al sector oficial (40.005 alumnos) y el 18,8% (9.226 alumnos) al no oficial.

Es significativo el crecimiento de la matrícula en Barrancabermeja, pues la línea de base determinaba que en el año 97 había un total de 36.666 estudiantes matriculados en el puerto petrolero. Es decir, la población atendida se ha incrementado en casi 20 mil niños en el curso de seis años. En el mismo periodo la población barranqueña total ha crecido en 10 mil habitantes.

Al comparar las tasas de cobertura brutas, el crecimiento en la matrícula de Barrancabermeja se hace igualmente evidente. En el año 2002 la tasa bruta de cobertura de la llamada capital del Magdalena Medio era de 80% (superior a la de Santander, 77%, e inferior a la nacional, 82%). En el año 2003 la misma tasa creció en el puerto petrolero hasta alcanzar el 84%, superando tanto la departamental, 78%, como la nacional, que llegó a 84%. A pesar de este crecimiento de la matrícula, 9.183 niños barranqueños en edad escolar se encuentran por fuera del sistema.

De la misma manera, pese al crecimiento de la población atendida en la ciudad, es evidente el desequilibrio de la matrícula considerada por niveles (Gráfico 16). Cerca de la mitad de esta matrícula está en primaria y menos del 10% en preescolar, lo que también sucede en educación media.

Gráfico 16
Barrancabermeja. Distribución de la matrícula por niveles, 2003



Fuente: Dirección de Ciudadela Educativa.

74 Ibid.

75 Ibid.

En Barrancabermeja se registra una tasa de aprobación del 88%, superior al promedio del conjunto del país, y una deserción del 7%, inferior a la nacional.⁷⁵

Datos educativos en la Comuna 7⁷⁶

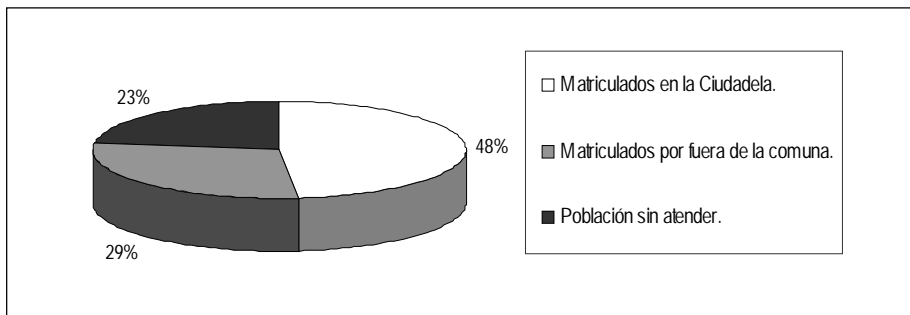
A partir de la puesta en marcha de la Ley 715, la totalidad de la matrícula del sector oficial en la Comuna 7 es atendida por la Ciudadela Educativa. Esta institución cuenta con siete sedes de primaria y una de bachillerato (tabla 4). Es de anotar que antes del año 2002 la comuna no contaba con ninguna oferta para el bachillerato.

EL Pdpmm, a través de los procesos de formulación del Plan de Ordenamiento Territorial, pudo establecer que en el año 2001 la población total de la Comuna era de 17.515 habitantes. De estos, 7.022 se encuentran en el rango de edad entre 4 y 17 años.

Al indagarse por medio de encuestas directas en los hogares acerca del número de niños que asisten a una institución educativa, se encontró que 5.419 niños y niñas asisten a alguna institución. De ellos, 3.388 se encuentran matriculados en la Ciudadela Educativa en los niveles de preescolar, primaria y bachillerato, mientras que 2.041 lo están en instituciones educativas diferentes de la Comuna. Lo anterior significa que en el año 2002 al menos 1.593 niños de la Comuna se encuentran por fuera del sistema escolar (Gráfico 17).

A pesar de este peso significativo que ha adquirido la Ciudadela Educativa en la matrícula de la Comuna y en la oferta de oportunidades educativas para sus niños y jóvenes, no puede pasarse por alto que aún se mantienen inequidades en el acceso al sistema educativo.

Gráfico 17
Comuna 7 de Barranca. Población en edad escolar, 2002



Fuente: Dirección de Ciudadela Educativa y Pdpmm.

76 Fuente: Dirección Ciudadela Educativa y Estrategia Educativa del Pdpmm, Diagnóstico, diciembre de 2002.

Tabla 4
Comuna 7. Matrícula de primaria, por centros educativos 2001

Escuelas	Total alumnos	No. alumnos mañana	Aulas mañana	Promedio	No. alumnos tarde	Aulas tarde	Promedio
Independencia	393	196	7	28.0	197	7	28.1
Pablo Acuña	125	125	6	20.8	-	-	-
J.E. Gaitán	374	178	6	29.6	196	7	28.0
Fe y Alegría	349	349	12	29.0	-	-	-
N. Granada	501	254	8	31.0	247	8	30.8
Campestre	477	252	7	36.0	225	7	32.1
Yarima	239	114	4	28.5	125	4	31.2
S. Bárbara	217	111	4	27.7	106	4	26.5

No se cuenta con datos exactos para establecer la eficiencia interna del sistema educativo de la Comuna 7 en todos los niveles. En el año 2001 se estableció que en primaria se llegaba a altos índices de deserción, superior al 10%⁷⁷. Carecemos de datos consolidados de los otros niveles educativos.

San Vicente de Chucurí

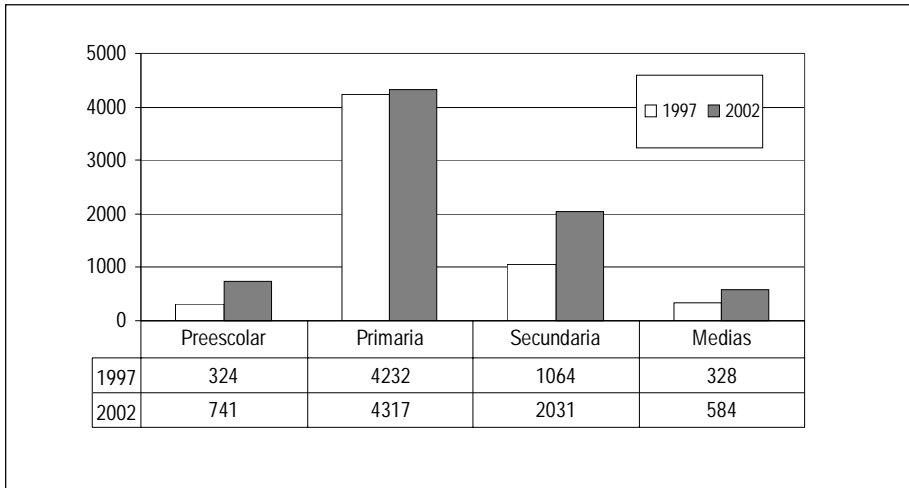
De acuerdo con la dirección de Núcleo de San Vicente,⁷⁸ en el año 2002 el municipio contaba con una población de 8.543 niños en edad escolar (5 a 7 años); de ellos, se está atendiendo un total de 7.673 alumnos en los diferentes niveles. Aquí también se presenta un aumento considerable de la población atendida, pues, de acuerdo con la línea de base levantada por el Pdpmm, en 1997 el municipio tenía 5.948 alumnos, (Gráfico 18).

En comparación con los registros de 1997, esta matrícula da cuenta de un incremento constante de la población atendida (Gráfico 19).

77 Arbeláez, José Raúl S.J. (2002) *Informe final del trabajo de acompañamiento al Equipo Gestor del proyecto Ciudadela Educativa de la Comuna 7, en Barrancabermeja*. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). Barrancabermeja. Mimeo.

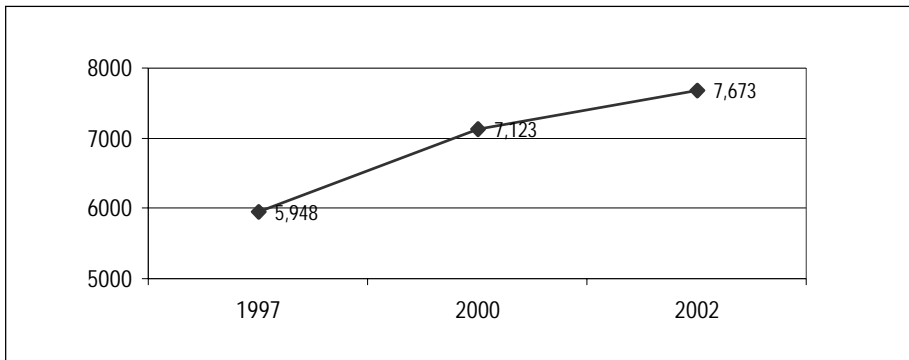
78 Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí. (2003) *Libro de matrícula 2003*. San Vicente de Chucurí (Santander). Mimeo.

Gráfico 18
San Vicente de Chucurí. Comparación de matrícula, 1997-2002



Fuente: Dirección de Núcleo, San Vicente de Chucurí, Libro de matrícula, 2003.

Gráfico 19
San Vicente de Chucurí. Evolución de la matrícula, 1997-2000

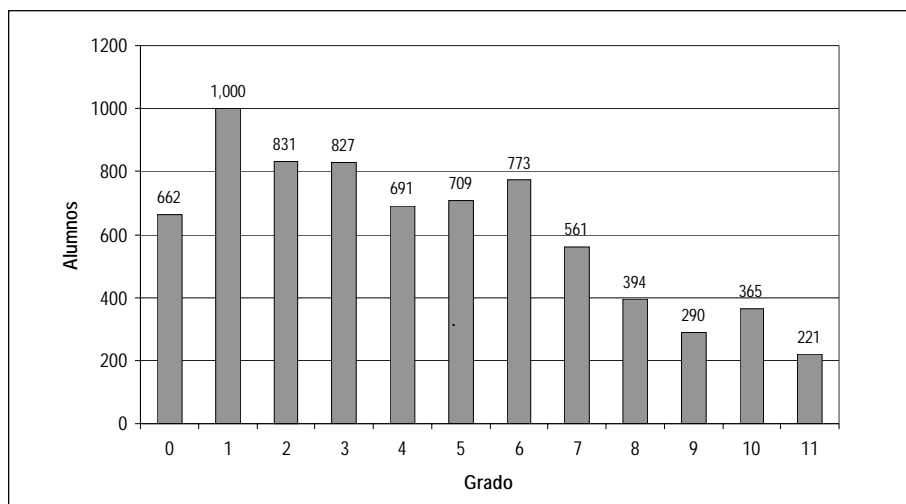


Fuente: Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí (2002). Libro de matrícula, 2003.

La tasa bruta de cobertura de San Vicente de Chucurí también supera a las del departamento de Santander y de Colombia. En 2002 alcanzaba a 88,2%, mientras que la de Santander era de 77% y la nacional de 82%. En 2003 la misma tasa subió en San Vicente a 89,4%, superando tanto la departamental, 78%, como la nacional, que llegó a 84%.

En el Gráfico 20 se observa la distribución de la matrícula del año 2002 en el municipio, por grados.

Gráfico 20
San Vicente de Chucurí. Matrícula por grados, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí, 2002, Libro de matrícula, 2003

Landázuri

Según datos de la Dirección de Núcleo,⁷⁹ en 2002 el municipio de Landázuri contaba con una población de 6.464 niños y jóvenes en edad escolar (4 a 17 años), y de ellos se encontraban atendidos 3.086 alumnos en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, lo cual muestra que cerca del 50% de la población escolar del municipio no está siendo atendida. Tal situación se comparte con municipios de similares condiciones en el mismo departamento de Santander. El Gráfico 21 da cuenta de la distribución de la matrícula del año 2002, por niveles.

En Landázuri se presenta un incremento constante y sistemático de la población atendida por su sistema educativo desde 1997. En ese año se encontraban matriculados 1.987 estudiantes, en todos los niveles, lo cual muestra que en siete años se ha duplicado la población atendida. Este crecimiento –constante y sistemático, repetimos–, no ha sido suficiente para que la tasa bruta de cobertura del municipio, 47,7%, llegue siquiera a equipararse a la del departamento de Santander, 77%, o a la nacional, 82%.⁸⁰

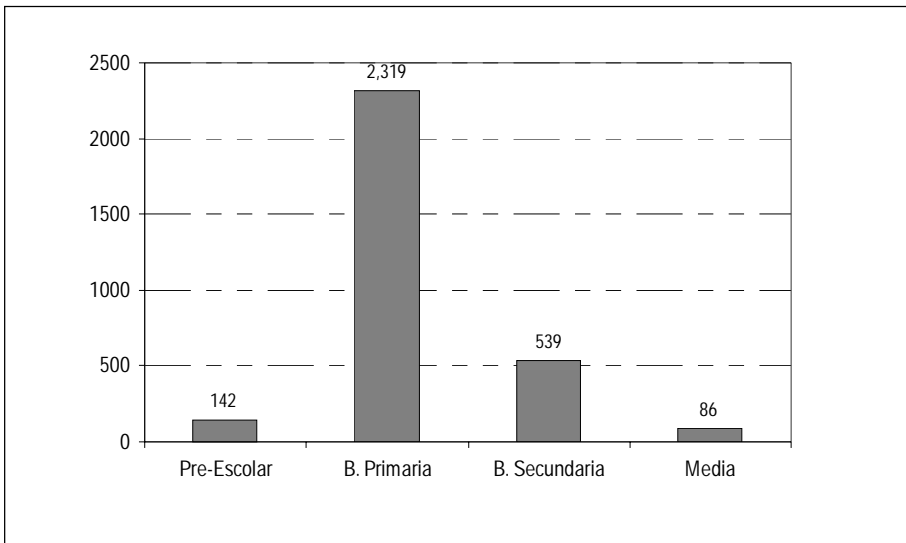
79 Dirección de Núcleo de Landázuri. (2003) *Libro de matrícula 2003*. Landázuri (Santander). Mimeo.

80 Las tasas netas de cobertura en el nivel nacional son: 40,5% en preescolar, 83,6% en primaria y 62,7% en secundaria. Fuente: *Situación de la educación en Colombia*. Corpoeducación. Ed. Proyecto La educación, asunto de todos. Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá, 2002. Estos datos solo son indicativos a la hora de hacer comparaciones con la situación de Landázuri, por dos razones. Por una parte, las tasas netas nacionales que se presentan incluyen la educación media en el nivel de secundaria. Por otro lado, las cifras de Landázuri hacen referencia a la tasa bruta de cobertura.

La necesidad de incrementar la matrícula en Landázuri se hace evidente. Se observa que la situación es preocupante en todos los niveles, aunque especialmente en preescolar y en educación media, donde se está atendiendo solo el 26,2% y el 11,8% de la población en edad escolar, respectivamente (Gráfico 22). El Gráfico 23 muestra la comparación entre la población en edad escolar y la matriculada en este municipio.

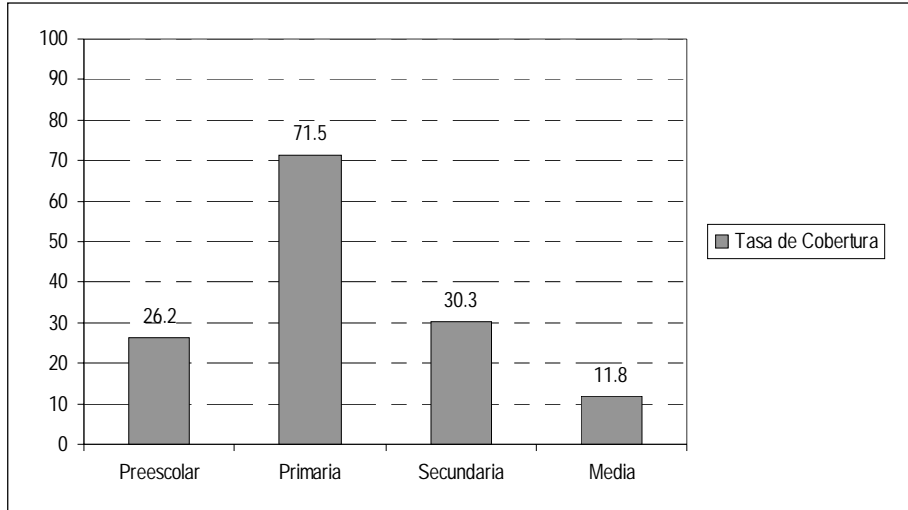
Las bajas tasas de cobertura en Landázuri, en comparación con las nacionales y departamentales, no pueden ocultar el crecimiento que ha tenido la población atendida en el municipio. Por otra parte, no puede llamar a escándalo, o al menos a invisibilizar el esfuerzo realizado, la baja cobertura de la educación media en el municipio. La atención en este nivel educativo supera a la de muchos municipios comparables en población, como, por ejemplo, San José del Páramo o el mismo El Peñón, en los que la cobertura no supera el 10%. La situación de la educación media de Landázuri demuestra que es necesario reforzar y apoyar la capacidad de las dos únicas instituciones que prestan el servicio: el Colegio Departamental José María Landázuri y el Instituto Agrícola La India; además de confirmar que está más que justificado el propósito de la iniciativa Ebids de crear opciones de media y secundaria en la zona rural.

Gráfico 21
Landázuri. Distribución de la matrícula por niveles, 2002



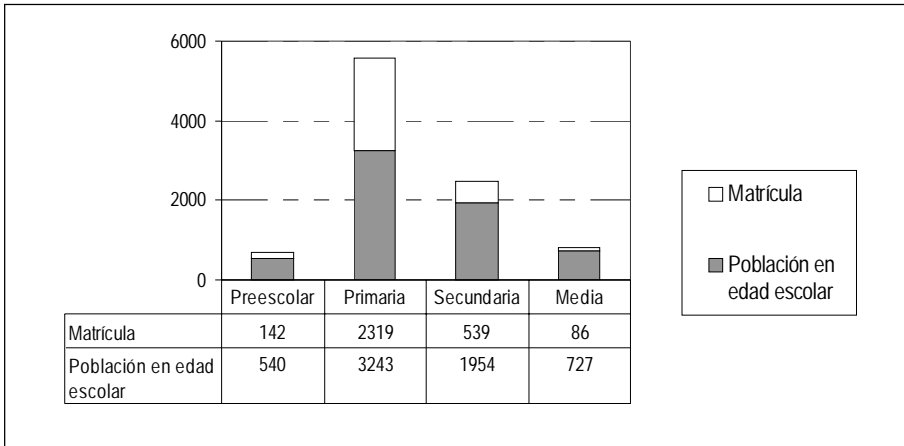
Fuente: Dirección de Núcleo de Landázuri. Libro de matrícula, 2003.

Gráfico 22
Landázuri. Tasas de cobertura por niveles, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de Landázuri. Libro de matrícula, 2003.

Gráfico 23
Landázuri. Población en edad escolar y matrícula, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de Landázuri. Libro de matrícula, 2003.

Con relación a la eficiencia interna (tabla 5), en el municipio se presenta una tasa de aprobación de 88,2%. En la tabla correspondiente se muestran los altos índices de deserción que existen en el municipio.

Tabla 5
Landázuri. Eficiencia educativa interna

Nivel	Eficiencia Académica			
	Reprobados	%	Retirados	%
Preescolar	0		9	8.1
Básica primaria	229	9.2	354	14.0
Básica secundaria	118	19.0	77	12.8
Media vocacional	15	12.9	14	12.0

El Carmen de Chucurí

El Carmen de Chucurí contaba en el año 2001 con 3.131 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media.⁸¹ Esta matrícula representa un aumento en comparación con la registrada en 1997, cuando cubría a 2.840 estudiantes. En este municipio también se ha presentado un crecimiento constante y sistemático de la población atendida por el sistema escolar, compuesto por una institución y seis centros educativos que agrupan a 75 sedes (tabla 6). Estos establecimientos aparecen en una relación adjunta.

El gráfico 24 presenta la distribución de la matrícula en este municipio por niveles educativos.

Al comparar la matrícula de El Carmen de Chucurí entre los años 1997 y 2002 se observa que en el nivel preescolar se ha multiplicado por cuatro, que no hay una variación significativa en básica primaria, que casi se duplica en atención básica secundaria y que se presenta una mínima reducción en educación media (Gráfico 25).

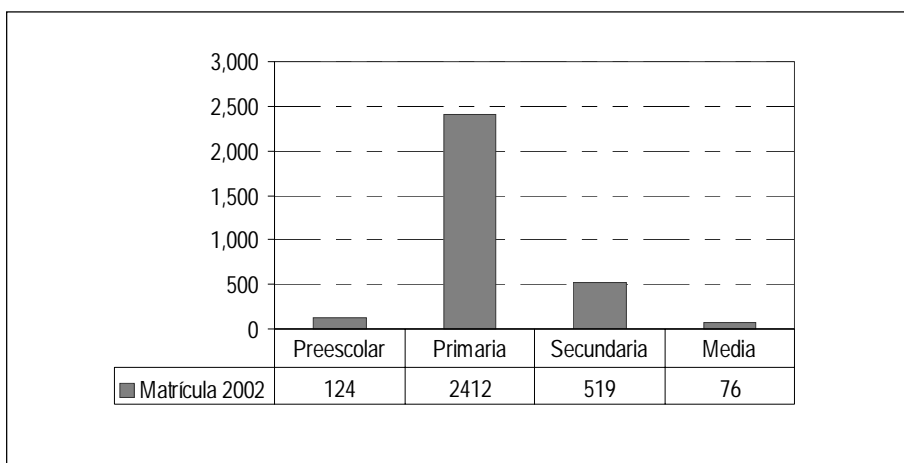
Los gráficos 26 y 27 muestran la distribución de la matrícula por niveles educativos en 1997 y 2002. Se puede concluir con facilidad que, salvo en el caso del preescolar, la matrícula pasó del 1% al 4%, y que se mantiene una distribución de población atendida muy similar en los dos años comparados.

81 Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. (2003) *Libro de matrícula, 2002*. El Carmen de Chucurí (Santander). Mimeo.

Tabla 6
El Carmen de Chucurí. Establecimientos educativos

Nombre	Sedes
Centro de Islanda	6
Centro La Salina	11
Centro de Forjadores	13
Centro de Cirales	11
Centro El Centenario	10
Centro Sto. Domingo del Ramo	6
Institución Educativa Colsalugo	18

Gráfico 24
El Carmen de Chucurí. Matrícula por niveles, 2002



Fuente: Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. Libro de matrícula, 2002.

Por otra parte, al observar las tasas de eficiencia interna de El Carmen (tabla 7) se destaca que tanto los índices de estudiantes aprobados (77%) como los de desertados están en peores condiciones que los nacionales respectivos. Eso demuestra que los propósitos de las Ebids, como los de las políticas municipales que apuntan a resolver estas situaciones, se encuentran en el camino correcto.

Gráfico 25
El Carmen de Chucurí. Matrícula por niveles, 1997-2002

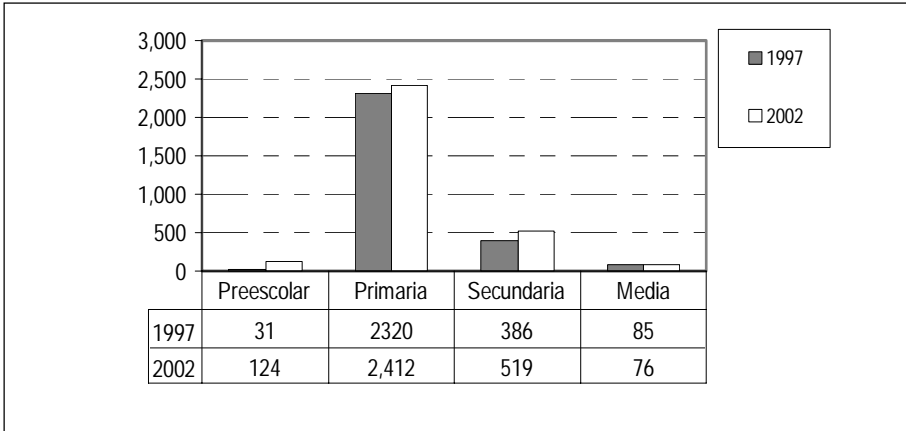


Gráfico 26
Matrícula por niveles, 1997. El Carmen de Chucurí

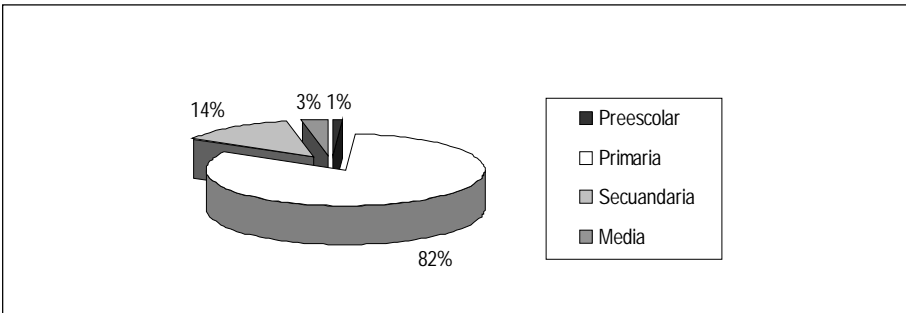


Gráfico 27
Matrícula por niveles, 2002. El Carmen de Chucurí

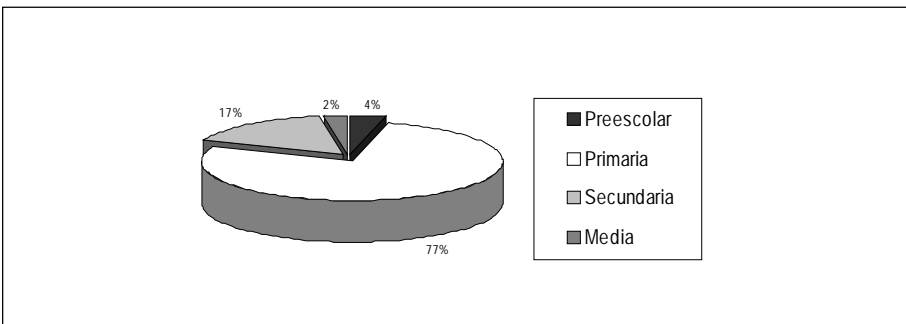


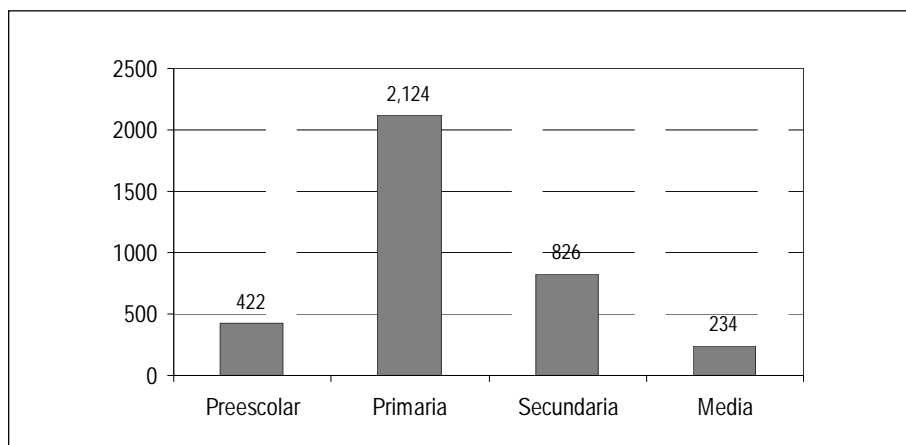
Tabla 7
El Carmen de Chucurí. Eficiencia escolar interna, por número de estudiantes, 2002

	Matriculados		Desertados		Reprobados		Promovidos	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Preescolar	123	4,2	19	15,4	1	0,8	103	83,7
Primaria	2257	76,9	386	17,1	155	6,8	1716	76,0
Secundaria	482	16,4	49	10,1	37	7,6	396	82,1
Media	72	2,5	3	4,1	4	5,5	65	90,2
Total	2934	100	457	15,6	197	6,7	2280	77,7

Gamarra

En este municipio del sur del Cesar se registró en 2003 una matrícula total de 3.353⁸² estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y media, en comparación con los 2.754 del año 1997. El Gráfico 28 da cuenta de la distribución de la matrícula.

Gráfico 28
Gamarra. Distribución de matrícula por niveles, 2003

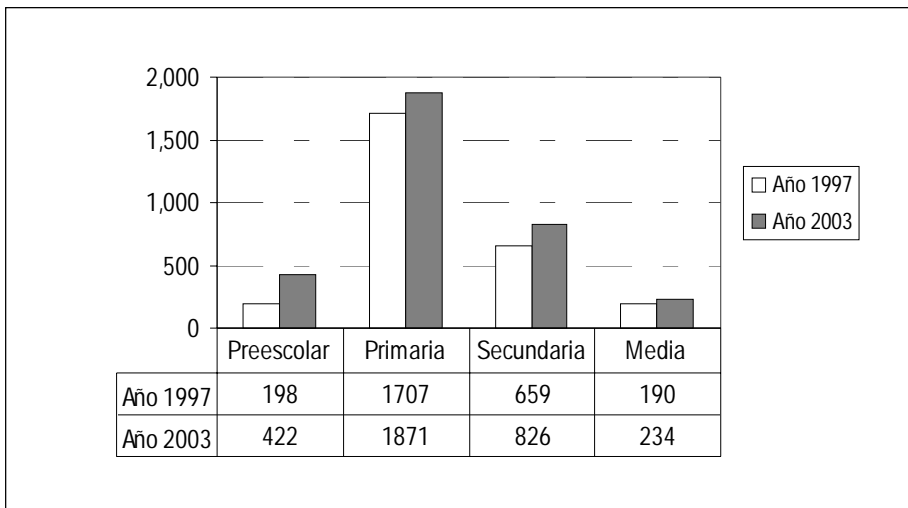


Fuente: Dirección de Núcleo de Gamarra. Libro de matrícula, 2003.

Esta población es atendida en 21 instituciones educativas, todas ellas de carácter oficial, de las cuales nueve son urbanas y doce son rurales. Al comparar la matrícula de los años 1997 y 2000 se comprueba un crecimiento en todos los niveles (Gráfico 29).

En cuanto a las tasas de eficiencia interna, se concluye que los índices de Gamarra se encuentran en mejor situación que los nacionales.

Gráfico 29
Gamarra. Matrícula, 1997-2003



Fuente: Dirección de Núcleo de Gamarra. Libro de matrícula, 2003.

Resultados de calidad

A pesar de que desde comienzos de los años 90 se vienen aplicando pruebas para establecer la calidad de la educación colombiana, medida en relación con los resultados de los estudiantes, solo en los últimos años el país ha logrado consolidar pruebas de tipo censal que dan cuenta de los resultados de todas las instituciones educativas del país. El sistema de evaluación, como hemos señalado atrás, recibe el nombre de Saber.

“Saber es un programa de evaluación de las competencias en lenguaje y matemáticas de los estudiantes que están en el nivel de educación básica. Su propósito es aportar información para el reconocimiento de fortalezas y debilidades académicas.”

micas y, por ende, facilitar el diseño o el ajuste de políticas y de planes para cualificar el servicio educativo que se brinda en cada plantel y en cada región del país".⁸³

Como se ve, las pruebas de saber tienen dos características fundamentales: por un lado, ser censales, y por el otro, evaluar, no logros ni conocimientos, sino competencias. En el caso de los últimos años se ha evaluado la competencia comunicativa, entendiéndola por ella "la capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos";⁸⁴ y la competencia matemática, la cual se asume como la capacidad para resolver problemas concretos con base precisamente en la utilización del pensamiento matemático.

Para la evaluación Saber se producen cuatro tipos distintos de resultados: niveles de logro o de competencia, promedio y desviación estándar, resultados por grupos de preguntas y porcentaje de respuestas por opción. "Estos resultados en conjunto, contribuyen a realizar un reconocimiento completo de las competencias de los estudiantes".⁸⁵

En el momento no se trata de hacer un análisis muy profundo de los resultados de las pruebas Saber en los municipios del Magdalena Medio. A modo indicativo, se presentan a continuación los resultados de promedio y desviación estándar. Los de promedio, como se sabe, "reflejan el desempeño promedio general del grupo de estudiantes en toda la prueba y se obtienen al valorar la interacción que hay entre la competencia de los estudiantes y la dificultad de las preguntas de la prueba que son respondidas correctamente".⁸⁶ La desviación estándar, por su parte, es "una medida de la dispersión de los datos descritos por el promedio. Una desviación estándar alta indica una alta dispersión o, lo que es igual, heterogeneidad en los resultados del grupo de estudiantes; por el contrario, desviaciones estándar bajas indican resultados menos dispersos (más homogéneos) en el grupo de estudiantes".⁸⁷

En general, se observa que los resultados en los municipios de Santander (Barranca, El Carmen, San Vicente y Landázuri) superan los promedios nacionales, mientras la desviación estándar nos da cuenta de mayores diferencias entre los resultados de sus estudiantes, lo cual, como ya se ha afirmado, demuestra cierta heterogeneidad en los resultados obtenidos. En cambio, en Gamarra se observa la situación contraria: promedios inferiores a los nacionales y desviaciones también

83 Icfes – Ministerio de Educación Nacional. (2003) *Saber 2002-2003. Resultados de la evaluación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional – Icfes. Bogotá.

84 *Ibid.*

85 *Ibid.*

86 *Ibid.*

87 *Ibid.*

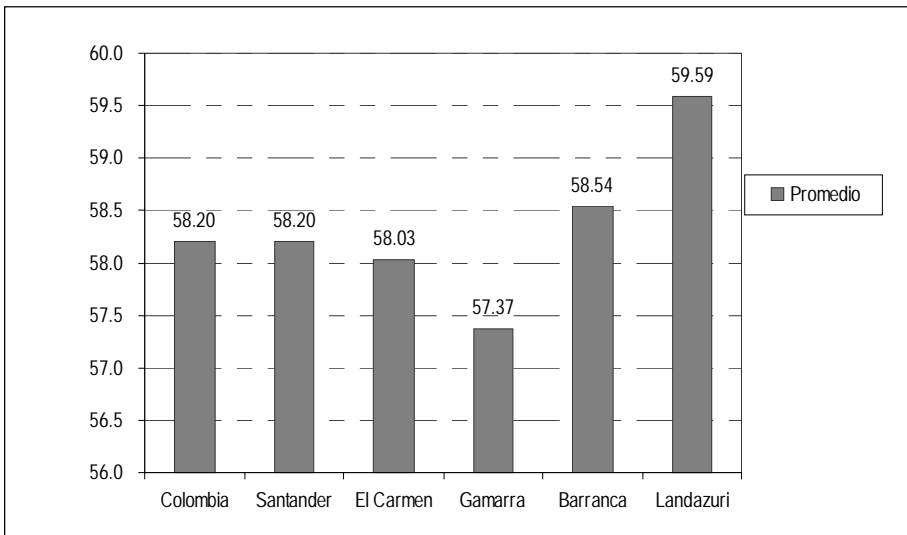
inferiores a las nacionales, lo cual indica un mayor grado de cohesión, o de semejanza, en los resultados de los estudiantes del municipio. En la Gráfica 30 se observan los promedios en lenguaje. Como se ve, los resultados de Landázuri y El Carmen son superiores a los promedios del país, los de Barranca son equivalentes y los de Gamarra se encuentran muy por debajo de ellos.

El Gráfico 31 muestra las desviaciones estándares en la prueba de competencia comunicativa en quinto grado. Sorprende que la desviación de Gamarra sea tan baja, lo cual sucede en todas y cada una de las pruebas de los diferentes grados.

La superioridad de los resultados sobre los promedios nacionales en los municipios que adelantan iniciativas de la Estrategia Educativa es especialmente significativa en matemáticas. De hecho, en esa competencia se nota un rendimiento muy satisfactorio, si se lo compara con el resto de las entidades territoriales (Gráficos 32 y 33).

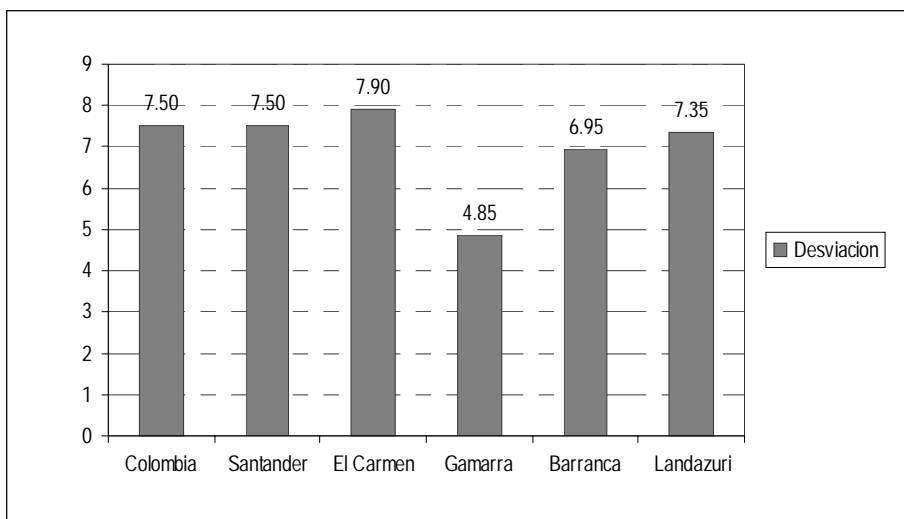
Es de esperar que en el futuro inmediato en los municipios del Magdalena Medio se ponga en práctica el uso de estas pruebas Saber, con el fin de acompañar los procesos de diseño curricular en marcha en el caso de las Ebids y en el de la Ciudadela Educativa. De cualquier forma, antes de un uso funcional de estas pruebas es importante que las comunidades educativas comprendan y analicen el sentido de la evaluación por competencias y su relación con las acciones curriculares que se vienen adelantando.

Gráfico 30
Comparación de resultados, en Lenguaje 5°
Prueba Saber, 2003



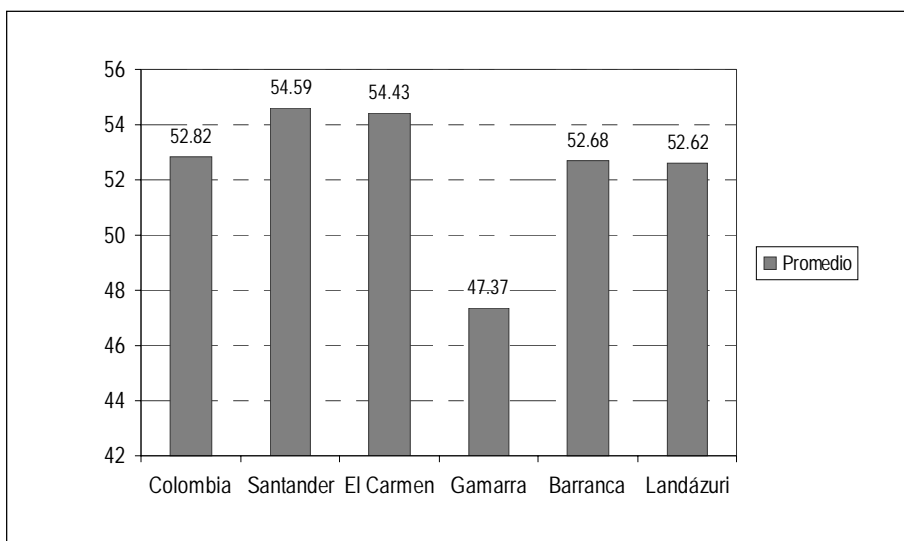
Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002-2003. Resultados de la evaluación.

Gráfico 31
Comparación de resultados de Lenguaje en 5°
Prueba Saber, 2003



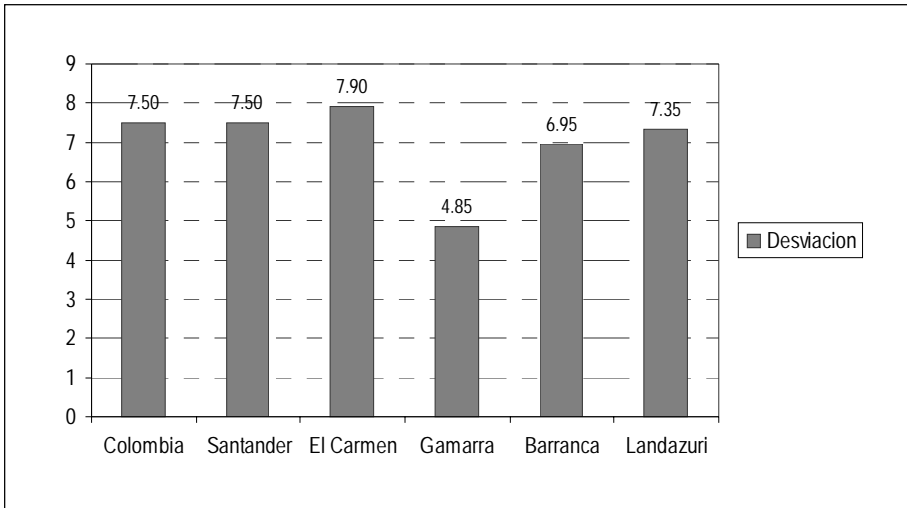
Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002- 2003. Resultados de la evaluación.

Gráfico 32
Comparación de resultados en matemáticas 5°
Promedio. Prueba Saber, 2003



Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002- 2003. Resultados de la evaluación.

Gráfico 33
Comparación de resultados en matemáticas 5°
Desviación. Prueba Saber, 2003



Fuente: Icfes-Men, Saber, 2002-2003. Resultados de la evaluación.

A modo de síntesis

Al analizar la asistencia educativa en los municipios en que hace presencia la Estrategia Educativa del Pdpmm es evidente el aumento de matrícula escolar en todos los niveles, cuando se comparan las cifras de los años 2002 y 2003 con los registros presentados en 1997, cuando se inició la intervención. De los municipios analizados, El Carmen de Chucurí es el único que no presenta un crecimiento tan significativo en su matrícula, quizá por los motivos anteriormente anotados.

De cualquier forma, y como ya se ha expresado, el incremento de estos índices de matrícula no fue un propósito específico de la Estrategia Educativa. Por otra parte, tampoco es posible establecer si su presencia en los municipios es causa directa de este aumento evidente. Sin embargo, es un hecho cierto que demuestra un mejoramiento en la capacidad del sistema escolar para atender a la demanda. Pese a lo anterior, no debe pasarse por alto que seguramente en toda la región, como sucede en el conjunto del país, se presenta inequidad en el acceso y todavía se encuentran muchos niños y jóvenes por fuera del sistema.

Es también evidente que en aquellos municipios en que se estableció con claridad la tasa bruta de cobertura se supera la nacional y la departamental. La situación de Landázuri es preocupante y deja en claro que el propósito de crear

opciones de secundaria y media en la zona rural de este municipio es de la mayor importancia.

Como sucede a escala nacional, en los municipios en que hace presencia la Estrategia Educativa se presenta un gran desequilibrio en la matrícula por niveles. En todos los municipios reseñados la matrícula de básica primaria representa cerca de la mitad del total y existen bajos índices en media y preescolar. Esta misma situación se había hecho evidente en la Línea de Base de 1997.⁸⁸ Sin embargo, se pueden percibir avances, dado que en el año en que se realizó la Línea de Base las opciones de media, especialmente, aunque también las de preescolar, eran prácticamente inexistentes. De cualquier forma, la brecha que existe entre los alumnos matriculados en preescolar y media y los de primaria, como ya se ha indicado, evidencia la necesidad de un esfuerzo importante orientado a aumentar el ingreso de los niños a estos niveles.

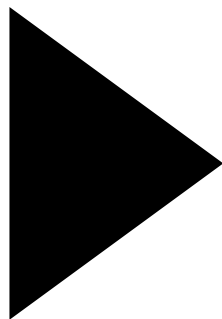


88 Esta línea de base adelantada por el Programa en 1999, con fundamento en los datos del SABE 50, afirma: "El porcentaje de los alumnos que cursan 5° con respecto a los que cursan 1° en la región es de 46%; quiere decir que en la básica primaria el Sistema saca (sic) el 54% de los alumnos por diferentes razones... El porcentaje de los alumnos que cursan 9° con respecto a los que cursan 1° en toda la región es del 16%, quiere decir que el 82% de los alumnos pueden salir del sistema entre esos grados... al nivel de los municipios esta relación es muy baja en El Carmen (5%), Betulia (7%)... Ver: Convenio Centro de Investigación y Educación Popular – Cinep – y Ministerio de Educación Nacional dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm), *Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997*. Bogotá, 1999.

Relatos de un largo camino



4



*“En medio de la guerra la escuela
es el espacio de mayor respeto,
de mayor encuentro y de mayor identidad.
Y los maestros los mayores líderes...”¹*

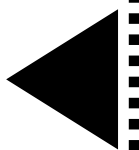
La Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, orientada y asesorada por el Cinep, en conjunto con las administraciones municipales y siempre con el concurso y protagonismo del sector educativo y de los núcleos de pobladores, puso en marcha desde 1996 un proceso de construcción de comunidad educativa. Este proceso, orientado al desarrollo humano sostenible basado en la participación, la negociación y la concertación, tuvo como propósito la apertura de espacios para la construcción de un proyecto colectivo de educación rural con visión integral. La síntesis o resultado más significativo de este proceso fue la identificación y la construcción de la iniciativa de las Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible (Ebids). Esta iniciativa se concibió como una prioridad para las escuelas rurales y se ha venido desarrollando en los municipios de Gamarra, El Carmen y Landázuri; en San Vicente de Chucurí tomó el nombre de Colegios Integrales de Desarrollo Sostenible (Cides), los cuales, al menos en lo fundamental, comparten con las Ebids sus intenciones y características.

A continuación se presenta una crónica y una descripción de las Ebids, de la ciudadela educativa, los ETP y la Escuela de Formación Campesina para la convivencia y la democracia de la subregión de Vélez.

1 Testimonios extraídos de los talleres y entrevistas con profesores en Landázuri, Gamarra, San Vicente y El Carmen, entre agosto y octubre del 2003.

Escuelas básicas integrales para el desarrollo sostenible (Ebids)

1



El relato sobre las Ebids contiene, en primera instancia, una definición o caracterización general de lo que son y han sido las Escuelas; luego aparece una descripción de los momentos de construcción de la propuesta, entre los años 1996 y 2003. Finalmente se destacan algunos temas relevantes, los cuales, a su vez, implican

algunas tensiones. Como epílogo, se hace una lectura de los aprendizajes del proceso y se da una mirada más detallada a las Ebids en los cuatro municipios.

¿Qué son las Ebids?

Maestros, padres, funcionarios, alumnos y líderes comunitarios tienen una variedad de interpretaciones, a veces opuestas y contradictorias entre sí al tratar de asumir una realidad conceptual de bastante complejidad. Los actores miran las Ebids desde muchos puntos de vista: para algunos es una metodología, para otros una estrategia, y no falta quien las vea como el desarrollo de un proyecto. Hay quienes afirman “que se trata de una visión de la educación que quieren las comunidades del Magdalena Medio, una organización”.² Sin embargo, en lo que casi todos coinciden –sin que esto se constituya en una definición– es en que “las Ebids fueron creadas por nosotros, no nos las hicieron otros”.³

En medio de esta variedad de interpretaciones y de modos de construcción que el camino de las Ebids ha mostrado se encuentran elementos comunes. El primero de ellos es que se trata de una construcción participativa, que asume el

2 Ibíd.

3 Ibíd.

territorio como variable determinante, la integralidad como una de sus estrategias y, como propósito, resignificar la educación básica rural.⁴

Parte de la dificultad de la educación rural se halla en la visión e identidad que los campesinos tienen del campo. Volver a mirar el campo es el reto y la apuesta que han encarado las Ebids: el campo que ahuyenta a jóvenes y los impulsa a migrar a las ciudades, en detrimento de la economía de la región y el país, de la posibilidad de ser ciudadanos en zonas rurales. Sin embargo, el campo es una alternativa de vida.

“La propuesta de las Ebids no se queda solamente en plantear una alternativa a los jóvenes, niños y niñas para que no migren a la ciudad. Es ante todo un proceso educativo que les permite construir sentidos de vida, que se basa en generar sentido de pertenencia, de amor a la tierra y reencantamiento por la vida”.⁵ “Pretende innovar en una relación más armónica con la naturaleza y el mundo, un encuentro entre la finca campesina y la educación”.⁶

Desde su comienzo en 1996, con el proceso de las Ebids se pretendía abrir caminos para “incorporar la diversidad de la cultura campesina, para acercar la escuela a la realidad local, como contribución a los procesos de desarrollo y consolidación de la paz”.⁷ Esta particularidad, ese ánimo de conectar o articular los procesos a los ritmos de los territorios ha hecho, a su vez, que broten las diferencias y especificidades y que las distintas escuelas en su cotidianidad vayan encontrando y afirmando su propia identidad. Por eso no hay procesos homogéneos ni uniformes a partir de las Ebids en los municipios donde la iniciativa tiene vida, ni siquiera para todas las veredas de un mismo municipio.

No hay una sola manera general y uniforme de concebir y construir el proyecto de las Ebids, ni un modelo del que todas participen. Por supuesto, hay aspectos y características que las aproximan, pero cada territorio se ha presentado a las puertas de las escuelas con sus urgencias y requerimientos específicos. Con el correr del tiempo, la necesidad de dar respuestas a estas demandas particulares permitió dejar en claro la existencia de las diferencias en la construcción de un proyecto colectivo. Las escuelas y las zonas educativas se fueron especializando, haciendo cada una de ellas énfasis en algunos temas: “por ejemplo, para unas el fuerte de nuestro centro educativo es la convivencia, y en otros es lo productivo”.⁸ Tal vez, al menos a primera vista, lo único que identifica a todas las escuelas y centros educa-

4 Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. *Metodología*.

5 *Ibid.*

6 Entrevista a profesor de El Carmen.

7 Testimonio de Francisco Cruz, coordinador de la subregión de Vélez, 2 de agosto de 2003.

8 Entrevista a Profesora del municipio de El Carmen, 8 de septiembre de 2003.

tivos que se acompañan desde las Ebids sea su mirada territorial, la transformación de las relaciones humanas y el valor que se da a la cultura rural.

En las Ebids es evidente el esfuerzo por no imponer un proyecto predeterminado en el territorio. Al contrario, las Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible se han venido construyendo desde lo humano, desde los sujetos territorializados en lo local y con visión regional. Por ello se han desencadenado encuentros entre quienes habitan la escuela y el territorio donde ella se halla; las escuelas vecinas se han hecho amigas entre sí, se ha continuado el trabajo a través de los Microcentros⁹ y los Núcleos de Desarrollo Educativo.¹⁰ “De esta manera se ha tomado en serio la diversidad de la cultura campesina”,¹¹ que se manifiesta en la multiplicidad de identidades y que se expresa en las diferencias culturales entre Landázuri, San Vicente, El Carmen y Gamarra (municipios donde el proyecto Ebids ha tenido vida), e incluso dentro de los mismos municipios y sus veredas, sin que eso fuera un mero acto de formalidad.

También hay una pluralidad en los procesos de desarrollo, constitución y puesta en marcha de la iniciativa en los diferentes municipios. No se siguió un recorrido lineal, de acuerdo a unos pasos previamente constituidos con minuciosidad. Como cualquier construcción colectiva, tuvo diferentes y distintos ritmos y velocidades. Sin embargo, al hacer una reconstrucción de sus andanzas y peregrinaciones en el Magdalena Medio santandereano y en el sur del Cesar, podemos encontrar al menos hitos que nos permiten identificar unos momentos característicos de la travesía.

¿Cómo se construye la propuesta?

Sensibilización 1996-1998

El proceso de gestación de las Ebids comenzó casi desde los albores de la intervención del Pdpmm en los municipios de la región. La intervención del Programa se inició a través de los que en su momento se denominaron encuentros de sensibilización para socializar el diagnóstico regional. En los encuentros, visitas y demás acciones de la sensibilización se hizo evidente la preocupación de todos los pobladores por la ausencia de diagnósticos sobre la educación en la región y los efectos

9 Microcentros: estrategia de formación y cualificación docente impulsada por el Ministerio de Educación durante los años 80 y 90. Los microcentros reunían en jornadas generalmente mensuales a todos los profesores de un Núcleo de Desarrollo Educativo. A pesar de que en el país los microcentros se debilitaron, en el Magdalena Medio continuaron en muchos municipios.

10 Núcleos de desarrollo educativo. Instancias de administración y de Gestión Educativa en todo el país.

11 Testimonio de Francisco Cruz.

que eso tiene para el desarrollo y la paz, y, más concretamente, se manifestó la ausencia de un análisis sobre la educación rural. "Los encuentros eran con la comunidad. Ahí estaban los líderes comunales, los pastores de las diferentes iglesias, los políticos de diferentes grupos y facciones, campesinos, jóvenes de las veredas, el armado, el no armado... Empezamos a hablar y entonces empezaron a pedir que necesitaban el bachillerato en el campo, porque mandaban los hijos a las cabeceras municipales, o los mandaban a Bucaramanga, o a Barranca, y el joven salía y no volvía".¹²

La aflicción de los pobladores por la situación de la educación rural era natural. En el Magdalena Medio, como en casi todo el país, los índices de deserción llegaban a niveles preocupantes. "Los niños, sobre todo en las comunidades más dispersas, estudiaban hasta tercero, hasta cuarto, algunos hasta quinto, pero quedaban frustrados porque no podían hacer su bachillerato".¹³ De ahí que en muchos de los encuentros de sensibilización se expresaba "la necesidad de construir colegios, o de la educación rural, pero no tenían ninguna idea concreta, aunque desde el comienzo se habló de educación integral. Landázuri es el primero que lo propone. El Carmen también. Y el discurso de nosotros era la educación integral. Entonces se nos unen las tres cosas: educación rural como un eje problemático; la consulta a las comunidades que arroja la idea de educación rural, y nuestro discurso de integralidad. Entonces dijimos: 'construyamos un proyecto de educación rural integral'. Pero no sabíamos ni qué era eso, ni cómo se hacía. Teníamos un discurso general, pero ninguno sabía".¹⁴

El diagnóstico educativo y la educación rural, 1997-1999

Ante el desconocimiento del estado de la educación regional y a partir de conversaciones con los pobladores y sectores sociales de la región, se hizo urgente adelantar un diagnóstico educativo. En la consolidación del mismo nuevamente se hace evidente el problema y la preocupación por la educación rural, a partir de lo cual se visibilizan unos retos: territorios fragmentados, baja calidad, infraestructura inadecuada, educación no pertinente, saberes inutilizados y no validados, experiencias desaprovechadas, situación de conflicto, falta de propuestas educativas...

El diagnóstico se diseñó con un criterio incluyente, consultando diferentes sectores y pobladores, pero también con una visión de futuro, de proyección a partir de las mismas comunidades. Se adoptaron puntos de vista cualitativos,

12 Testimonio de la directora de núcleo de San Vicente de Chucurí, 25 de agosto de 2003.

13 Testimonio de la directora de núcleo de El Carmen de Chucurí, 8 de septiembre de 2003

14 Entrevista con Marco Fidel Vargas, 7 de julio de 2003.

cuantitativos y mixtos, que se pusieron en juego para adelantar el diagnóstico educativo y permitieron que todos tomaran parte en la comprensión de sí mismos y de sus realidades.

Una de las primeras herramientas de recopilación de información, a partir de la cual se buscaba construir una unidad de análisis regional, fue la acción cuantitativa con el SABE 50.¹⁵ En este se hizo evidente que si no se afectaban las condiciones de exclusión, marginalidad, pobreza, subvaloración, carencias materiales y reconocimiento de las múltiples identidades de los jóvenes, los niños y las niñas, y en general de las comunidades, era imposible construir desarrollo y paz regional.

También se puso en marcha la metodología de la deconstrucción, como opción cualitativa. De los talleres de deconstrucción y de las acciones que se programaron para ampliar el proceso surgió la necesidad de transformar las relaciones autoritarias dentro de la escuela y de ella hacia las comunidades. Así se hizo posible “el acercamiento a las comunidades. En esa ocasión, la cita fue para hablar de educación en mesas de trabajo. En esta oportunidad niñez, juventud, padres de familia, docentes, juntas de acción comunal, diferentes instituciones y organizaciones aprovechamos el espacio para dar opiniones de cómo estaba la educación, cómo estaban las relaciones entre los diferentes actores educativos, qué cambios se debían hacer para que fuese la educación que queremos y cómo establecer relaciones de calidad para mejorar nuestra convivencia (...) Se quería una educación que fuese del campo para el campo”.¹⁶

El proyecto Pléyade¹⁷ también contribuyó al diagnóstico y al proceso de la educación rural. Con Pléyade las escuelas se hicieron amigas: “sí, nos hicimos amigos, las instituciones se visitaban unas a otras, compartimos chistes, experiencias, actividades deportivas y culturales. La niñez nos puso a los docentes a pensar, pues dijeron lo que pensaban de manera muy sincera de los maestros, de la escuela, de las materias, de los espacios de recreación y de sus compañeros; la niñez manifestó los deseos que tenía, algunos imposibles de realizar, pero muy sinceros: desean la paz, un mundo feliz, dinero para continuar estudiando, viajar, conocer

15 En la segunda mitad de la década de los 90 el gobierno nacional, consciente de la necesidad de contar con un sistema ágil y confiable de información educativa, diseñó un nuevo sistema que se denominó SABE 50. Este sistema proporcionó todas las estadísticas que extemporáneamente suministra el DANE y otras que ayudan a la gestión y la toma de decisiones. El objetivo de este trabajo fue analizar una información cuantitativa y cualitativa existente y proponer otras variables que puedan aportar al diagnóstico y al monitoreo del proyecto regional.

16 Ibid.

17 El Proyecto Pléyade se realizó por parte del Ministerio de Educación entre 1997 y 1999 bajo coordinación de la Fundación FES. Su propósito fue “generar una amplia movilización social alrededor de la Escuela buscando caminos novedosos de participación de sectores de la sociedad civil que conduzcan a mejorar la calidad de los procesos educativos en las instituciones, así como las formas de gestión integral que en ellas existen”. Fundación FES – Ministerio de Educación Nacional. (1999) *Informe final de la primera etapa del proyecto Pléyade*. Bogotá.

personajes importantes y mucho más”.¹⁸ A partir de Pléyade se tuvo una aproximación a los deseos y sueños de los niños y niñas y una comprensión de la escuela que ellos querían; los niños y niñas pudieron conversar en condiciones de equidad, abiertamente y cara a cara con sus maestras y maestros. Junto con ellos descubrieron que se podían construir sueños colectivos, que era posible dar unidad a los deseos y que, siendo amigos, entre todos podrían superar los miedos para construir proyecto común.

Este proceso de diagnóstico fue un periodo de fuerte movilización social de cara al tema de la educación. Fue algo nuevo: maestros, líderes, padres de familia y comunidades se movilizaron mediante ejercicios de autodiagnóstico que arrojaron unos ejes problemáticos y dieron luces sobre unas potenciales líneas de acción. Estas líneas de acción se convertirían en la columna vertebral del proceso. Además, se hizo evidente que sobre los ejes problemáticos se debían trazar sendas conceptuales y filosóficas que orientaran estrategias y soluciones, no solamente en el discurso sino también en los mecanismos y acuerdos operativos que permitieran luego la organización y la gestión de las escuelas orientadas a la construcción del proyecto Ebids.

Los ejes problemáticos son:

1. Formación para el trabajo productivo
2. Procesos pedagógicos centrados en lo humano
3. Relación escuela-comunidad
4. Construcción de ciudadanía, convivencia y paz

Formulación de la propuesta ,1999-2000

En los municipios en los que finalmente tomaron vida las Ebids –Gamarra, Landázuri, San Vicente y El Carmen– “esta propuesta no la trajo el Pdpmm, salió del núcleo de pobladores”.¹⁹ En los Núcleos de Pobladores de estos municipios los maestros cumplían un destacado papel, en ellos representaban a una comunidad más amplia que la educativa, pero igualmente expresaban su convencimiento de que resultaba vital el tema de la educación para el desarrollo y para la paz.

El 14 y el 15 de enero de 1999 se reunieron en Bucaramanga²⁰ los representantes de los municipios interesados en elaborar una propuesta de educación rural.

18 Ibid.

19 Entrevista con el coordinador del Núcleo de Pobladores de Landázuri, 3 de agosto de 2003.

20 Estrategia Educativa. Memoria del Taller 14 y 15 de enero de 1999. Bucaramanga.

Realizaron un taller que arrojó como resultado una visión compartida de lo que pudiera ser la nueva escuela rural en función de región y significó un salto cualitativo donde se concertaron enfoques, principios y prioridades con una visión regional. Lo que había comenzado en las escuelas veredales, muchas de ellas remotas, siguiendo el camino de la periferia al centro, hacia el municipio, ahora se proyectaba a la región.

Se produce entre los representantes de los municipios un pacto educativo que asume lo rural como el eje del desarrollo y para la construcción de una cultura de la paz. Luego se realizaron varios encuentros donde se negocia la concepción, el diseño, la estructura organizacional y para la formulación del proyecto, haciendo de la construcción de este nuevo sentido un principio de aprendizaje colectivo.

Alcanzado este acuerdo general, se inició en el primer semestre de 1999 un ciclo de "visitas lideradas por los directores de núcleo educativo, los asesores del Cinep, el Pdpmm que aportaba recursos económicos, los maestros líderes, los líderes de las comunidades, todo ello para motivar e iniciar el proyecto educativo rural".²¹ El objeto de esta acción de información, motivación y sensibilización a las comunidades más apartadas era construir, reconstruir o deconstruir el tejido social para empoderar a sus actores, para cultivar y mejorar los procesos de toma de decisiones.

"En esos días se hablaba de una nueva escuela, pero de ésta se sabía más bien poco. En las escuelas se tenía unas ideas generales, muchas ganas y experiencias que iban desde el dolor a la esperanza, pero se poseía un buen capital de trabajo aportado por el Diagnóstico".²² De modo que los maestros se dieron a la tarea de reencontrarse para hablar del oficio, de sus expectativas y visiones, reactivando los microcentros, que estaban abandonados. "Estas jornadas resignificaron estos espacios, donde los maestros se reunían no solo para lo educativo, sino para hacer un encuentro humano, para hablar de los deseos, los miedos, el proyecto de vida personal".²³

Sin embargo, en tiempos de guerra las reuniones, incluso las visitas, se vuelven sospechosas. En el conflicto cada municipio tenía, y sigue teniendo, controles militares diferentes, y esos controles impedían las reuniones de maestros de diferentes localidades, aun de distintas veredas. Esto hizo que prácticamente cada escuela, cada vereda, cada municipio por su cuenta fuese elaborando su propuesta. Los asesores del Cinep, quienes tenían y todavía tienen cierta libertad de movimiento, asumieron la función de mantener un puente de comunicación para garantizar que al menos se proyectara una perspectiva común para la construcción colec-

21 Sesión de trabajo con Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón.

22 Entrevista con una profesora de El Carmen.

23 Sesión de trabajo con Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón.

tiva de la propuesta Ebids a escala regional. "Lo que nosotros hacíamos eran encuentros, sinapsis, comunicación, o ponerlos en contacto con otras experiencias. Nosotros les decíamos: 'Mire, eso que ustedes están pensando aquí en El Carmen, también lo están pensando los de Gamarra, los de Landázuri'. El hecho de que ellos vieran que eso era de ellos, que era propio, que no era externo, yo creo que eso fue lo que les dio impulso; ellos se sienten y son actores".²⁴

Para que esto arrojara resultados concretos, desde un principio se opta por revivir los microcentros. Esta es la primera acción de intervención, una acción nucleadora, que integra mediante encuentros entre maestros para compartir sus experiencias o para hablar de educación y, cuando no había motivos específicos, para encontrarse "simplemente haciéndonos amigos con estudiantes, padres, madres (...) experiencias que nos han ayudado a crecer. Posteriormente nacen algunas ideas de conformar un colegio territorial que vinculara las instituciones más cercanas, pero nos parecía una locura".²⁵

Como alternativa de encuentro, y para fortalecer el proceso de diseño, se hicieron pasantías de dos tipos. Por un lado, visitas de grupos de maestros a municipios donde se adelantaban experiencias de educación rural; así se hicieron presentes en el Eje Cafetero. Por otro lado, se realizaron visitas o pasantías entre los municipios donde se venía construyendo la propuesta, permitiendo que los maestros se encontraran cara a cara, que conversaran sobre su cotidianidad, para salir así de sus estereotipos y diluir la imagen del enemigo que había construido la lógica de la guerra. Las expediciones permitieron ganar confianza mediante diálogos que contribuían a fortalecer los procesos locales e ir construyendo una visión de región. De la misma manera que se encontraban los docentes, desde las aulas "se fueron generando encuentros entre los alumnos, se buscaba hacer amigos, aprender a conversar, indagar sobre cuál es la escuela que queremos..."²⁶

Este proceso enriqueció a distintos niveles la organización y la toma de decisiones, permitiendo que la comunidad educativa se apropiara de herramientas, consolidara una visión más positiva de la ruralidad y ampliara su comprensión conceptual. Lo teórico se fue fundiendo con la experiencia, con las prácticas. La ampliación de los horizontes conceptuales de la propuesta de educación básica rural e integral "partió del reconocimiento de la cultura campesina, de la valoración de lo propio que había sido enseñado como marginal. No había modelo previo. La iniciativa nace de ellos, nace en la fuerza de ellos. No hicimos una planeación externa; todo va naciendo endógeno, desde adentro. Se reconoce todo el acumulado

24 Testimonio de Marco Fidel Vargas, 11 de agosto de 2003.

25 Entrevista con profesor de El Carmen.

26 *Ibid.*

cultural que tienen esas comunidades, se introduce una visión amplia, compleja y problemática de la realidad regional y municipal.

“El proceso de cambio cognoscitivo, más que una confrontación, era preguntarnos cómo proponemos un proyecto. Entonces empezaba el debate cotidiano. Como nos quedábamos por las noches en la casa de Quiroga, por ejemplo, entonces el hombre preparaba pescado y uno empezaba a hablar de psicoanálisis. Entonces se comenzaba a ampliar la visión cognoscitiva de lo que dice la educación y de lo que es lo rural; ahí se empieza a girar en torno a cómo ir transformando la mentalidad. Desde afuera había un aporte desde otros conocimientos, pero al mismo tiempo en ellos se hallaba y se reconocía un saber, y ellos se afirmaban, ganaban autoconfianza, valoración del proceso y a partir de ahí el proyecto tomó más fuerza”.²⁷

Las conversaciones alimentaban la idea de definir sectores o conjuntos de veredas para trabajar experiencias piloto. Como se venía ganando conciencia de la integración humana, se da un salto hacia lo organizativo y se constituyen los Núcleos de Desarrollo Veredal, responsables de pensar, orientar y dinamizar el proyecto colectivo.

La selección de las zonas piloto siguió los siguientes criterios: a) que se llegara a la mayor cantidad posible de estudiantes; b) que los núcleos se constituyeran en las zonas más alejadas del casco urbano, siguiendo el criterio de lo periférico al centro, y c) que se conformaran en zonas que tradicionalmente estaban excluidas de procesos de modernización del sector educativo.

Todo este trabajo de integración humana buscaba construir una concepción de sociedad mayor, es decir, “una propuesta social en construcción que se teje entre todos: pobladores, organizaciones populares, grupos políticos, campesinos, pescadores, empleados, intelectuales, empresarios, industriales, servidores del Estado y militares, para generar espacios públicos donde confluyan las pluralidades para hacer posible la construcción de tejido social en la región”.²⁸

“Teníamos el discurso, el de la Integración, pero no teníamos la organización”.²⁹ Y esta se fue haciendo. A ello contribuyeron los Núcleos de Pobladores del Pdpmm y, en parte, los Microcentros. Y cuando “se inicia el proceso de pensar en la propuesta, se propone la conformación de un grupo dinamizador que nosotros llamamos al principio Equipos Gestores”.³⁰ Estaba integrado básicamente por maestros, “porque en el mismo municipio, entre maestros, había necesidad de que al-

27 Entrevista con Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón.

28 Ibid.

29 Entrevista con Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón.

30 Entrevista con profesora de El Carmen.

quien coordinara todo. Si se empieza a dialogar y son diferentes los territorios, había que tener un nivel de coordinación”.³¹

Con el tiempo, y dados los avances en la formulación de la propuesta de la Estrategia Educativa para la educación rural, los Equipos Gestores se ampliaron y se creó “un laboratorio pedagógico, o algo así por el estilo. Un grupo que era como el ‘pensante’ de la educación. Entonces ya no se pensó en laboratorios pedagógicos, sino ya se le dio como más fundamento y se pensó en el equipo técnico pedagógico. Nos reuníamos cada dos o tres días hasta media noche a pensar cómo íbamos a diseñar la propuesta educativa. Era una visión prácticamente de maestros. Luego llegan los líderes comunitarios, como los presidentes de las Juntas de Acción Comunal. Ya hay otra visión ahí, llegan los padres y madres y hay otra visión, y llegan los jóvenes con la visión del joven escolarizado y el joven desescolarizado, dos visiones diferentes, y llegan las madres comunitarias que es otro tema: el del currículo familiar...”³²

En los Equipos Técnicos Pedagógicos participaba un promedio de “diez personas, representantes de distintos estamentos de la comunidad educativa, ampliada con representantes de entidades públicas y privadas que en la zona apoyan desde distintos saberes, sobre todo técnicos, la puesta en marcha de las acciones del proyecto”.³³ Este equipo comienza a sesionar tres días cada mes para trabajar en la formulación y diseño del proyecto Ebids. En los lapsos entre una sesión y otra, sus miembros consultaban a los centros educativos y a los Núcleos de Desarrollo Veredal para animar a sus comunidades en la elaboración de la propuesta.

También se creó el Equipo Gestor, integrado “por tres o cuatro personas. Era el motor, el dinamizador de las propuestas. Entre sus funciones estaba sistematizar los logros y acuerdos alcanzados en ese momento de concertación social. Ellos fueron sistematizando, escribiendo lo que se iba hablando en las reuniones del Equipo Técnico Pedagógico, para que este fuera haciendo la gestión con las instituciones”.³⁴ Todo este trabajo de construcción organizativa “fue un trabajo en red y en cascada”.³⁵

Un factor que determinó bastante la formulación, diseño y puesta en marcha de este proyecto educativo rural fue y ha continuado siendo su estrecha relación con los proyectos productivos del Pdpmm, como son los de cacao, bananito y salud, así como con otros proyectos de los Núcleos de Pobladores. “La relación permitió

31 Entrevista con la profesora Carlota Duarte, El Carmen.

32 Entrevista con Maritza Jiménez, profesora de El Carmen.

33 Entrevista con profesor de la Ebids de Miralindo, en Landázuri.

34 Entrevista con Álvaro de la Cruz Cervantes, director del núcleo educativo de Gamarra.

35 Entrevista con el profesor de Miralindo en Landázuri, Efrain González Ariza.

que el proyecto campesino estuviera por encima de la dinámica del conflicto”.³⁶ Y contribuyera a abrir los horizontes de las escuelas en su labor educadora, hacia lo social, lo productivo, y a asumirse como un centro de desarrollo cultural. “A la Ebids le toca inicialmente un proceso de conceptualización, pero a la gente le gusta pedir resultados (...) se fue avanzando y cuando apareció el proyecto de modernización de la cultura del cacao, la Ebids se dio cuenta que debía tener una educación para el trabajo y había unos aliados que correspondían”.³⁷

Con posterioridad a la conformación de los ETP surgió otra realidad: la gestión, administración y consecución de recursos para sostener la propuesta. Se vio la necesidad de crear formas de organización acordes con las necesidades de la región:

Tejiendo red: de la finca al municipio

Los niveles y funciones de la estructura organizativa que se fue creando tomaron como centro la familia y la finca campesina, a partir de un enfoque agrocéntrico donde predominaba una cosmovisión de armonía de lo humano con la naturaleza, de integralidad humana y administrativa. Las formas de organización creadas fueron:

“Organización familiar y la finca campesina. La relación hombre-medio ambiente se da en términos de diálogo, de reciprocidad para alcanzar una situación de ‘estar bien’ en conjunto. La agricultura no se limita a una mera actividad productiva, es el eje alrededor del cual los integrantes de la familia se relacionan para convivir y alcanzar juntos un mejor vivir.

“Núcleos de desarrollo veredal. La organización territorial determina la institucional, y por esto nos organizamos en Núcleos de Desarrollo Veredal, en los cuales se conforman Colegios Territoriales de Educación Básica hasta noveno y uno (1) en el casco urbano que ofrece todos los niveles de educación formal. La estructura de los núcleos corresponde a la vez a la integración o asociación de un conjunto de veredas, de escuelas amigas en un territorio definido que, acorde a las identidades que las caracterizan, construyen un proyecto común, o lo que se denomina Proyecto Educativo Comunitario (PEC), o Proyecto Educativo Territorial (PET).

“Colegio territorial o Escuela Básica Integral para el Desarrollo Sostenible (Ebids). La comunidad educativa rural, teniendo en cuenta que la institución y lo territorial están estrechamente unidos, se organiza de la siguiente manera: una institución educativa nuclear, donde se presta el servicio educativo de grado cero a

36 Entrevista con el profesor de Miralindo, Misael Ariza.

37 Entrevista con Francisco Cruz, coordinador de la ETP subregión de Vélez.

noveno, y varias instituciones amigas satelitales que prestan el servicio hasta el grado quinto. Cada institución o colegio territorial mantiene la identidad cultural de la vereda, su autonomía organizativa, pero comparte el mismo PEC o PET, conformando una unidad.

***Consejo Directivo Nuclear.** Ejerce las funciones definidas en el artículo 23 de la ley 115 de 1994 correspondientes a los Consejos Directivos, asumiendo que las Ebids son un proceso comunitario territorial. Es la instancia orientadora, conductora, decisoria y mediadora de cada Ebids. Acorde a la ley, también es la encargada de planificar, promover, animar la ejecución y evaluar los proyectos que se desarrollen en cada núcleo, así como la animadora y gestora de la planificación, reflexión, construcción y ejecución del currículo y los planes de estudio. Está integrado por representantes de los educadores, los estudiantes, los padres y madres de familia, los líderes comunales y religiosos y actores sociales involucrados en los procesos educativos de las escuelas amigas de cada Núcleo de desarrollo veredal.

***Mesas de reflexión académica.** Es el espacio de encuentro de educadores en los Núcleos de Desarrollo Veredal para orientar y conducir el quehacer pedagógico de las instituciones. Es espacio de socialización de las experiencias en las redes de áreas o tecnologías en las diferentes asignaturas; de experiencias pedagógicas propias desarrolladas como estrategia de integración y desarrollo del currículo, de los proyectos productivos, los problemas, las dificultades, los avances y fortalezas en la cotidianidad escolar.

“Con respecto a las redes por áreas o tecnologías, es de anotar que en cada mesa de reflexión y en cada núcleo de desarrollo se potencian capacidades y competencias en las diferentes áreas del conocimiento. De acuerdo con los intereses, disposiciones, facilidades y facultades, los educadores y las educadoras se especializan en un área o tecnología para luego socializar los avances con el total de los educadores de los núcleos. Simultáneamente se potencia la formación de redes municipales de maestros en estas áreas y tecnologías de especialización.

“Las mesas inicialmente están integradas sólo por educadores; en la medida que se logre mayor madurez, se prevé la vinculación de líderes y representantes de las comunidades educativas para articular el saber y el conocimiento de la escuela con los saberes y conocimientos comunitarios y sociales.

***Equipo gestor.** Integrado por la dirección del núcleo educativo, los/las coordinadores/as de núcleos de desarrollo veredal, el rector del colegio urbano y educadores del colegio. Es el responsable de liderar, orientar, dinamizar y ejecutar el proceso educativo del municipio; de implementar las políticas educativas departamentales y nacionales y de articular estas propuestas al esquema organizacional del municipio.

***Equipos técnico pedagógicos nucleares.** Integrados por el coordinador del núcleo de desarrollo veredal, representantes de las escuelas amigas, líderes de las

comunidades educativas y actores sociales de las comunidades territoriales. Tienen como función ejecutar los acuerdos y los lineamientos planteados por el equipo municipal o equipo gestor para hacer posible la puesta en marcha del PEC o PET. Es el equipo encargado de liderar y dinamizar los núcleos de desarrollo veredal, de hacer monitoreo, seguimiento y evaluación del proceso; de plantear y definir – previos consensos con las comunidades– las estrategias, los proyectos y los procesos de formación acordes a las líneas estratégicas de acción (línea de formación para el trabajo productivo, línea procesos pedagógicos centrados en lo humano, línea relación escuela comunidad y línea construcción de ciudadanía, convivencia y paz).

“Alianzas estratégicas. Uno de los criterios que se ha planteado es que la educación no es única y exclusivamente de tipo escolar ni le corresponde sólo a esta institución desarrollarla. Es la razón por la cual se ha hecho gestión con entidades e instituciones locales, regionales y nacionales para que se vinculen al proceso de formación de estudiantes, educadores, padres y madres de familia y las comunidades en general. En diferentes momentos se han hecho acuerdos con la Umatá, Fedecacao, el hospital local, las Asociaciones de Productores de Cacao, ONG, Pdpmm y otros. Con estas instituciones se busca, además, la articulación y coordinación de acciones pedagógicas y comunitarias a nivel interinstitucional para fortalecer y garantizar la estabilidad, proyección y desarrollo de los procesos educativos en el municipio”.³⁸

La construcción o reconstrucción del tejido social dentro de la escuela y en su entorno se inició en los momentos del diagnóstico educativo, antes de formular la iniciativa o proyecto emblemático. De hecho, ello contribuyó a tejer una red de confianzas que concluyó con el levantamiento de un mapa humano de alianzas entre las escuelas y entre ellas y las organizaciones de las comunidades e instituciones. Se trató de detenerse un momento en la puerta de la escuela, mirar afuera y mirar adentro, de organizar el territorio, de buscar canales para que los docentes y las comunidades educativas se hablaran, “que las escuelas dialogaran, se visitaran, se encontraran. Por la guerra nunca se encontraban. Llevaban seis años y nunca se habían encontrado”.³⁹

Esta forma de organización creada para orientar pedagógicamente los procesos educativos de los municipios sirvió luego de base, “cuando la ley 715 ordenó la creación de los centros educativos. Se ve la necesidad que plantear unos Pactos de Convivencia en cada escuela, también se hacen los Pactos de Conviven-

38 Documento de conceptos, Alberto Rincón.

39 Entrevista con Marco Fidel Vargas.

cia en cada zona educativa, comienzan a darse los debates, cuáles son los elementos fundamentales, igualmente se acuerda cuál va a ser la cultura organizativa de la zona educativa, cuáles son los órganos que debe tener".⁴⁰ Estos pactos formaron parte de un proceso de "aprendizaje donde el diálogo y la negociación fueron pilares fundamentales para llegar a acuerdos aun con la existencia de posiciones contradictorias".⁴¹

Las comunidades negociaron con los entes educativos de la región y las secretarías de educación departamentales la estructura y el enfoque de las formas de organización. A partir de las Ebids, esta se centraba en lo pedagógico, lo administrativo, la integración territorial y municipal. El planteamiento nuevo la enfocaba a lo administrativo. La negociación permite articular el proceso que se traía con la propuesta de la Ley 715.

Construyendo horizonte de sentido

En el proceso de diseño del proyecto Ebids se identificaron cuatro líneas de acción, que estaban directamente relacionadas con los ejes problemáticos que venían de la fase de diagnóstico. Las líneas de acción se asumieron como puntos cardinales de una carta de navegación para orientar el curso de la reconstrucción de la comunidad educativa, mejorar la calidad docente y la convivencia y "articular el proceso educativo escolar con los procesos organizativos y productivos de la comunidad",⁴² con las necesidades de niños y comunidades, la solución de la problemática de la salud, lo productivo, la convivencia, la cultura, el medio ambiente... En fin, "se trataba de tener una visión integrada de la vida que permita reconocer las diferentes relaciones y dependencias recíprocas esenciales de la institución educadora con los fenómenos biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos y culturales. Esta visión pretende que la institución se abra a los problemas de la vida, a sus preguntas y retos que ésta nos plantea, comprendiendo que la educación es un proceso de múltiples relaciones posibles".⁴³

Las cuatro líneas de acción que, con base en esta visión integral, se asumieron de manera participativa, también requirieron la definición de estrategias de acción concretas. Las líneas de acción y las estrategias son las siguientes:

40 Ibid

41 Vargas, Marco Fidel. (1999) "La educación en el Magdalena Medio: el conflicto, una oportunidad para construir sociedad". En: *Revista Controversia*, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.

42 Entrevista con la profesora de Miralindo, Landázuri, Anacilda Martínez .

43 Una propuesta integral en el Pdpmm. Marco Fidel Vargas.

1. Formación para el trabajo productivo:

- Instalar granja integral pedagógica. Pequeña, productiva, demostrativa, para propiciar aprendizajes complementarios. Debía tener jardín clonal de cacao,⁴⁴ peces, plátano, cítricos.
- En las fincas de los padres de los estudiantes, asignar un espacio de 20 x 20 m. para que los estudiantes pudieran desarrollar sus proyectos. Los que no tenían finca los desarrollaban en la granja integral.
- Vinculación y validación de saberes y costumbres históricos y culturales y de experiencias productivas, pecuarias.
- Las huertas escolares, como una forma de ir abriendo la conversación sobre seguridad alimentaria.

2. Procesos pedagógicos centrados en lo humano:

- Construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) o el Proyecto Educativo Territorial (PET) que articule preescolar, Escuelas Nueva⁴⁵ y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT).
- Diseño de un currículo familiar.
- Formación docente con enfoque rural en áreas de matemáticas, lectoescritura, ciencias y tecnología.
- Negociación con los currículos de Escuela Nueva y SAT para construir visión integral.
- Diseño de una propuesta de educación comunitaria no formal.

44 Jardín clonal es el espacio donde se adelanta la clonación de las plantas de cacao, que es la estrategia elegida para aumentar la producción.

45 Escuela Nueva es una innovación de Educación Básica Primaria que integra, de manera sistemática, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. Fue diseñada con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente multigrado. Esencialmente promueve un aprendizaje activo participativo y cooperativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible que permite que los alumnos avancen de un grupo a otro nivel y terminen unidades académicas a su propio ritmo. La Escuela Nueva toma la escuela como unidad fundamental de cambio con el fin de mejorar la calidad de la educación. Permite promover la primaria completa especialmente en escuelas incompletas, y promueve un enfoque multigrado donde la situación lo requiere (1, 2 o 3 docentes con varios cursos), como también el mejoramiento cualitativo en escuelas de un solo grado por maestro, tanto rurales como urbanas. La Escuela Nueva Promueve: 1. Un aprendizaje activo, participativo y cooperativo centrado en los estudiantes. 2. Un currículo relevante relacionado con la vida diaria del estudiante. 3. Un calendario y sistemas de evaluación y promoción flexibles. 4. Una relación más cercana con la comunidad. 5. Un énfasis en la formación de valores y actitudes democráticas y de participación. 6. Una forma docente más efectiva y práctica. 7. Un nuevo rol docente. 8. Un nuevo concepto de textos o guías de aprendizaje interactivos" (Fundación Volvamos a la Gente. Descripción Escuela Nueva. En: www.volvamos.org).

3. Relación escuela-comunidad:

- La escuela como centro cultural.
- Articulación con Umata, Fedecacao, SENA, Salud, Cabildo Verde, Icproc y organizaciones e instituciones de la región.
- Creación de espacios que permitan el desarrollo artístico, deportivo y recreativo.

4. Construcción de ciudadanía, convivencia y paz:

- Organización de consejos directivos por núcleos que dirijan y gestionen procesos.
- Gobiernos estudiantiles.
- Formación de líderes democráticos.
- Estructuración de un comité municipal que gestione y fortalezca los procesos educativos.⁴⁶

Estas líneas de acción están intrínsecamente relacionadas entre sí. Sin un clima de convivencia apropiado no puede haber organización, al menos el tipo de organización de un ente de carácter público y por ende social como lo es la escuela. Y también se podría decir que viceversa, de modo que en el proceso de construcción de las Ebids los temas de convivencia y de organización tuvieron que desarrollarse prioritaria y conjuntamente, simultánea y complementariamente. La razón fue la necesidad de constituir una base social que interactuara, llegara a pactos y acuerdos en un ambiente de respeto mutuo y convivencia social, y que al mismo tiempo pensara el asunto de construir en cada escuela sus proyectos de vida escolar, social y económica a partir de lo productivo.

De la escuela al proyecto colectivo municipal

La lógica de acompañamiento e intervención en las comunidades educativas rurales, de la periferia al centro, entendiendo por periferia las zonas municipales más apartadas, excluidas, marginadas (veredas, corregimientos), y como Centro la cabecera municipal o casco urbano, fue a la vez estratégica para poner a dialogar el centro con la periferia: los colegios y escuelas de los cascos urbanos con las instituciones del campo. El diálogo contribuyó a que se comprendieran y se entendieran como parte de la ruralidad, que se forma parte de un mismo encadenamiento, que no existen fronteras para determinar dónde termina el casco urbano y dónde se inicia el campo.

46 Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2003) *Documento final. Proyecto Ebids, 2003*. Barrancabermeja. Mimeo.

En la periferia se encuentran por lo general las escuelas que apenas ofrecen hasta quinto grado de enseñanza y que, también por lo general, cuentan con uno o dos maestros para atender a todos los alumnos, mientras en los cascos urbanos operan los colegios, es decir, aquellas instituciones municipales que ofrecen toda la educación básica, e incluso la media.

En esta relación se evidencian diferencias de oferta, de condiciones logísticas, de carácter cultural y de estatus en referencia al reconocimiento social. La directora de núcleo de San Vicente lo manifiesta de la siguiente manera: "...la dificultad con los colegios urbanos se da porque a los rectores de los pueblos sólo les piden la parte administrativa, no en lo pedagógico, y ellos están para ordenar, para hacer cumplir tareas. En lo rural uno tiene dificultades y entonces hay que buscar las cosas, porque no hay la plata para hacerlas. En cambio a los rectores urbanos les han dado todo. Ellos tienen su secretaria, tienen todo, si necesitan un ingeniero de sistemas se los dan, siempre tienen quién les haga y ellos no se sientan a hacer, y ellos siempre están más alto".⁴⁷

El trazo de ruta de la periferia al centro va más allá de una concepción topológica o geográfica. Se trató de una decisión consciente de guiar la presencia de la Estrategia Educativa en una vía contraria al sentido común, al menos a los modos tradicionales de intervención en el sector educativo. Tradicionalmente la dirección de la acción va de los lugares más fuertes y viables hacia los más vulnerables. En este caso se inició el camino desde el nudo de la problemática rural, donde convergen la mayor cantidad de factores críticos. Geográficamente estamos hablando de los puntos más lejanos de las cabeceras municipales, lugares donde está ubicada la mayoría de las escuelas.

Lograda la articulación de las instituciones del municipio, se empieza una mediación pedagógica con el fin de crear puentes de conversación entre los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que, concebidos como estaban, provocaban fragmentación, exclusión, desconocimiento y estratificación entre las instituciones, entre educadores, directivos y alumnos. Había que superar la concepción insular. Fue necesario entonces integrar las visiones para concebir el desarrollo en un conjunto veredal, con base en el territorio y en las comunidades educativas. Es lo que permite el inicio de formulación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y los Proyectos Educativos Territoriales (PET). La unidad no es la escuela, la unidad es el conjunto de factores que vincula a los actores, líderes y protagonistas de las comunidades educativas: la cultura, la vocación productiva, las infraestructuras, las características geográficas, la historia del poblamiento y la organización comercial. Este conjunto de factores crea y da identidad. Se expresa en la escuela, máxi-

47 Entrevista con la directora de núcleo de San Vicente de Chucurí.

mo símbolo de identidad. De ahí surge la necesidad de trabajar en un conjunto de instituciones educativas que tienen pertenencia al territorio.

Este proyecto, construido con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, se va constituyendo en parte de la cultura, pero al mismo tiempo se va negociando políticamente para que sea asumido como política pública municipal, articulada a los Planes Educativos Municipales (PEM) y a los planes de desarrollo local para garantizar sus sostenibilidad.

Las Ebids, por principio, al pensar sobre el territorio buscan alcanzar grados de integridad, de organización operativa y, por tanto, de injerencia en las políticas públicas. Una muestra de ello está en relación con los procesos veredales y municipales que se vienen llevando a cabo con el fin de concebir la territorialidad inicialmente como área de intervención organizada con base en la planeación. El punto de partida de este esfuerzo de planeación y de integración fueron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada una de las instituciones educativas. A partir de estos, con base en la concertación y la participación, se agrupan varias instituciones alrededor de proyectos educativos comunitarios o de proyectos educativos territoriales, que vinculan y expresan el pensamiento y los propósitos de las escuelas de unas determinadas veredas o zonas de los municipios. Todo ello para concluir en la construcción de Plan Educativo Municipal. "De la unidad escuela se va a la unidad territorial, vereda o corregimiento donde aparece el PEC o PET y termina, a nivel municipal, con el PEM. De este modo se articula la mirada de lo periférico al centro, pero desde la acción".⁴⁸

Se trató de una acción de planeación que iba más allá de las mismas escuelas, articulándolas a los procesos de los Núcleos de Desarrollo Veredal⁴⁹. Por ello los PEI se construyeron en la perspectiva de proyectos educativos comunitarios, como en el caso de El Carmen, con participación directa de la administración, o del proyecto educativo territorial (PET) en el de Landázuri.

Es así como las comunidades, junto con las autoridades educativas, deciden la construcción de PEC o PET que permita fortalecer las instituciones educativas, asociar a los maestros, cooperar entre los padres y madres de familia y maximizar recursos financieros. Esto, para sacar adelante los objetivos, lograr mayor cobertura, garantizar el acceso y la permanencia en igualdad de condiciones dentro del sistema y mejorar la calidad del servicio.

48 Entrevista con la profesora Fanny Maritza Torres, Las Flores, Landázuri.

49 El Núcleo de Desarrollo Veredal es la organización de varias veredas junto con sus instituciones educativas, que por su situación geográfica, cercanía, facilidad de acceso, biorregión, cultura, vocación productiva, realidades, o por la diversidad de intereses y por sus necesidades colectivas, se unen para propiciar espacios de encuentro y concertación en torno al desarrollo humano sostenible y educativo.

“Con este PEC o PET se busca que la institución educativa deje de ser el único espacio de formación y se articule a las dinámicas comunitarias y municipales y, además, sirva de espacio de encuentro para que la comunidad educativa se capacite en educación no formal”.⁵⁰

Es importante destacar que todas estas acciones de planeación que arrancan desde el diseño de los PEI, siguiendo por los PEC y PET, para terminar el PEM, buscan garantizar el acceso al servicio educativo de los habitantes de la región. Pretenden, por otra parte, promover la organización y la capacidad gestora de la escuela, apoyada en los mecanismos y espacios que la ley y la Constitución brindan. En tal sentido la escuela se convierte en un espacio más de educación ciudadana.

La síntesis de este ejercicio de planeación se ha visto reflejada en la elaboración del PEM en cada uno de los municipios donde las Ebids están operando.

En el enfoque y en la filosofía de los PEM se destacan “los principios de cobertura, calidad, equidad e integralidad. Con ellos se busca una educación humanista que implica un conocimiento teórico para comprender la realidad, un compromiso ético y político; se busca una educación para el desarrollo del municipio. Un aprendizaje que educa en el aprender a aprender, aprender a reflexionar y asumir posturas críticas, aprender a construir las propias nociones y desarrollar las propias operaciones de pensamiento, aprender a ser y no solamente a hacer, aprender a vivir y no solamente a convivir. La calidad de vida, entendida como la capacidad que tiene la comunidad educativa de lograr desarrollar sus potencialidades y objetivos viables”.⁵¹

Los PEM expresan, a su vez, criterios para la acción de la política educativa de los municipios:

1. “La responsabilidad de educar para la vida, que significa la garantía que tienen nuestros alumnos para alcanzar las competencias para desenvolverse en el mundo que los rodea.
2. “La educación es transformadora y constructora de una sociedad democrática, solidaria, equitativa y humana.
3. “La educación es con y para la comunidad rural...

“Y los propósitos que movilizan estas políticas son:

- “Promover el desarrollo de las habilidades y capacidades humanas.

50 Documento de conceptos de Alberto Rincón.

51 Municipio de El Carmen. (2002) *Plan Educativo Comunitario*. El Carmen. Mimeo.

- “Fortalecer la autoestima individual.
- “Desarrollar las capacidades de pensamiento, aprendiendo a pensar.
- “Formar en y para el trabajo productivo y creador.
- “Favorecer el proceso multicultural de las comunidades rurales y su diálogo con la cultura universal.
- “Generar una ciudadanía participativa y responsable.
- “Apoyar a las comunidades en la definición de sus iniciativas y en la solución de sus problemas.
- “Motivar la promoción de una educación saludable e integral.
- “Promover el desarrollo espiritual y el fortalecimiento del sujeto”.⁵²

Igualmente propone a las escuelas como centros de desarrollo humano integral sostenible y lugar de construcción de lo público; son también espacios culturales, recreativos, lúdicos y de conocimientos abiertos para la promoción y el apoyo de los procesos de desarrollo de la comunidad.

Al impulsar una educación comprometida los PEM se proponen:

- “Participación activa y responsable de todos los actores.
- “Potenciar los aspectos culturales, sociales, económicos, políticos y ambientales de las comunidades.
- “Promover las capacidades y potencialidades.
- “Lograr consensos
- “Reconocer la educación como componente importante del desarrollo integral
- “Potenciar en el individuo su capacidad de establecer relaciones productivas, de solidaridad y cooperación”.⁵³

Y los valores que impulsará son “el amor, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la libertad, la tolerancia y la honestidad”.⁵⁴

También se produce una negociación pedagógica que se realiza en diferentes sesiones de trabajo, donde los participantes definen las siguientes apuestas:

- “Hacer de la institución educativa un centro cultural para integrar y negociar, para contribuir a la construcción de ciudadanía y mantener un proceso de socialización permanente.

52 Ibid.

53 Ibid.

54 Municipio de Gamarra (2001) *Plan Educativo Municipal de Gamarra*. Gamarra. Mimeo.

- “Lograr que la educación sea integral y trabaje los problemas de la vida, dándole relieve al contexto donde se desarrollan los procesos educativos: las tradiciones, los saberes, las expresiones culturales, los imaginarios...”
- “Hacer de la finca campesina un espacio para la construcción solidaria, amable y divertida, donde lo productivo sea no sólo la economía y la ganancia, sino que, además, enriquezca el tejido de las relaciones e interacciones sociales entre los pobladores, el educando y educador. Educar para sanar heridas, para la reflexión y la crítica, para la construcción de proyectos colectivos”.⁵⁵

Por otra parte, se lograron ciertos acuerdos conceptuales y de carácter filosófico. Para las Ebids, la educación debe mirar al ser humano como un ser complejo, como un tejido de vasos comunicantes de distintos y contradictorios saberes que continuamente se recrean, se hacen, se transforman como algo inacabado. Asumen que el aprendizaje es un proceso orientado a la reflexión, la crítica, la acción, la creación, la solución de problemas, la indagación e investigación, y que el proceso educativo no puede ser solamente una mera acumulación de conocimiento e información, sino que más bien se justifica en la construcción del pensamiento.

Sin embargo, no solo hubo avances en el mundo de los conceptos. También se definieron las estrategias pedagógicas de las Ebids:

1. “Pedagogía de la participación

Trabajo cooperativo y solidario. La comunidad educativa como sujeto y actriz del aprendizaje es formadora de responsabilidad y autogobierno, en ambientes democráticos de participación y de convivencia interiorizada.

2. “Pedagogía de la negociación cultural

“Se reconoce el conflicto como positivo y de su manejo depende lo colectivo. Inclusión, consenso, convocatoria amplia, negociación y tolerancia. Se negocian saberes, conocimientos y poderes en la construcción de confianzas, autoestima, seguridad. Se gana en habilidades para el vivir.

3. “Pedagogía de la comprensión

“Diversidad de saberes. Solo se puede comprender aquello de lo que formamos parte. La habilidad de aplicar el conocimiento apropiadamente en nuevas situacio-

55 Ibid.

nes. El entorno, espacios y la comunidad como actores de comprensión de la vida. Desarrollar habilidades tales como identificación y resolución de problemas, toma de decisiones.

4. "Pedagogía de lo lúdico"

"Ambientes agradables y mayor tiempo para-escolar. La conversación, el diálogo. El juego activo y vivencial. El juego y la amistad".⁵⁶

En resumidas cuentas, "las Ebids tienen como objetivo la educación rural para el desarrollo humano y una cultura de paz. Integrar el mundo de la vida con la escuela, el mundo que se vive desde la familia, la finca, la vereda, el municipio, la región, el país y lo global. Articular la educación de la infancia con la educación básica primaria, secundaria y media técnica desde las dimensiones del ser humano, sentir-pensar-hacer. Dar unidad al proyecto educativo con lo productivo, lo cultural, la seguridad alimentaria y el medio ambiente. Encadenar el proyecto personal con lo institucional y lo comunitario para construir un proyecto educativo colectivo del municipio".⁵⁷

Se puede afirmar que este momento del proceso "se caracterizó como una negociación cultural desde diferentes lógicas: institucional, comunitaria, empresarial, descentrando lo institucional y sacando de la autorreferencia a la comunidad para construir un proyecto colectivo".⁵⁸

Avanzando en el diseño curricular

Desde finales del 2002 la consolidación de las Ebids es evidente. Los objetivos propuestos en los distintos niveles de planeación se han cumplido, se valora la cultura rural, la organización de la comunidad educativa a través de los Núcleos de Desarrollo Veredal se ha fortalecido, así como la línea de acción del trabajo productivo ha avanzado, con base en acciones tales como la adquisición y dotación de terrenos, la construcción de galpones y la creación de huertas. La vinculación de las escuelas al territorio, la estrecha relación de la escuela con proyectos productivos, en lo cultural y social, y el papel importante de éstas en las veredas, comienzan a rendir aportes al desarrollo de sus comunidades.

El hecho que permite hablar de una consolidación de las Ebids son los esfuerzos de las comunidades escolares orientados a lograr importantes niveles de con-

56 Municipio de El Carmen. (2002) *Plan Educativo Comunitario*. El Carmen. Mimeo.

57 Entrevista con los profesores Melquisedec Maldonado y Ninfa, escuela Islanda, El Carmen

58 Entrevista con la profesora Carlota Duarte, directora de núcleo educativo, El Carmen.

vivencia, fortalecidos con múltiples instrumentos: “pactos de aula, fortalecimiento de los consejos directivos, constitución de las redes de maestros, pactos de convivencia, las alianzas con entidades locales, municipales, departamentales, nacionales e internacionales, la consolidación e integración de la comunidad educativa, la participación de estos actores en la acción de la escuela, resultados todos estos que se dan desde el segundo semestre 2001 y durante el 2002”.⁵⁹

Entrando ya en el año 2003 la atención de las Ebids se dirige hacia el currículo y profundiza en las dimensiones, niveles e implicaciones de su integralidad. Esto se ve reforzado por los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional sobre estándares curriculares.

“Empezamos a hablar de Currículo Integral, pero desde las necesidades de ellos. La necesidad de ellos no era el currículo. Sólo hasta ahora, cuatro o cinco años después, estamos trabajando el currículo. Las necesidades concretas de integración comenzaron por el territorio. Por las veredas, por la organización; tenían que organizarse los maestros, tenían que integrarse primero los maestros. La integración comenzó por el territorio, por la construcción de un nuevo paradigma desde la pedagogía de la vida o biopedagogía, la organización de equipos y la integración humana”.⁶⁰

Esta tarea tiene unos responsables directos, los maestros, que se hallan en una reflexión y exploración sobre las definiciones, estrategias y metodologías que permitan dar mayor identidad a la propuesta Ebids y desarrollar el sentir, el crear y el pensar. “Los maestros nos hemos concentrado en explorar e ir definiendo metodologías de integración curricular, tomando como referencia bloques de interés, problemas, proyectos, actividades, tópicos generadores, exploratorios de conocimiento, que permitan hacer una educación a partir de las dimensiones del ser, leídas desde diferentes referentes.

“Las metodologías usadas para avanzar en la integración curricular son:

- “Integración por temas: vinculación de otros saberes (carpintería, cultivos, agropecuarios).
- “Integración por proyectos: de aula, de reconstrucción histórica, de núcleos veredales como las bibliotecas viajeras, las granjas integrales, y algunos municipales como las ferias pedagógicas, que se realizan cada dos años.

59 Entrevista con el profesor Melquisedec.

60 Entrevista con Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón.

- “Integración en torno a un problema práctico: resolver cómo pintar el aula, cómo mejorar la producción, problemas de conflicto cotidiano.
- “Integración en torno a una actividad: semana por la paz, en torno a un paseo, a una acción de solidaridad, a una visita a escuelas amigas, a un intercambio deportivo.
- “Integración en torno a un relato.
- “Integración en torno a un tópico generador.

“Es este caso la propuesta curricular no sólo se preocupa por desarrollar unas capacidades básicas en las áreas de lecto-escritura, matemáticas, sistemas simbólicos, tecnológicos, historia, lúdica, sino que se orienta hacia la construcción de ciudadanía, reconociendo que la acción educativa es interdependiente con la economía, la política, la sociedad, el individuo, y que por añadidura deberá propender por facilitar espacios de convivencia, integración de saberes no necesariamente formales, deconstruir los imaginarios del miedo y la violencia, y debe, si se puede decir así, levantar las columnas de la esperanza de una vida digna.

“Nuestros currículos se han trabajado hasta el momento desde una percepción fragmentada, aislada, distanciada y diferenciada; nuestros planes de estudio no están adecuadamente interrelacionados, incluso a veces presentan la realidad de una manera abstracta e incomprensible para el niño, la niña y los jóvenes. Esto afecta los modos en que se construye conocimiento, la distribución de los espacios y tiempos escolares, la definición de los temas curriculares, el quehacer cotidiano en las aulas, la constancia, motivación e interés de los educandos en el proceso educativo.

“Nuestras mismas escuelas no están diseñadas para trabajar integralmente. Los tiempos se delimitan por horarios que no responden a la posibilidad de construir conocimiento integral; por otra parte, no se producen encuentros entre los y las educadores y educadoras (sic) para trabajar en conjunto áreas o temas específicos; las estructuras locativas están hechas para que los y las profesores (sic) de cada área se desplacen de aula en aula cada uno con un fragmento de conocimiento o, en el caso de nuestras escuelas rurales, son espacios reducidos, zonas de hacinamiento y en ambientes que no propician el encantamiento por el conocimiento.

“Como educadores tampoco estamos lo suficientemente preparados para adoptar estructuras curriculares integrales, pues nos hemos limitado a transmitir conocimientos académicos sin explicitar su relación con la vida o nos hemos ido por la vía fácil de tomar los textos guías de las editoriales y limitar la construcción de conocimiento a los esquemas y temas que las guías desarrollan. Nuestra misma

identidad como profesores se ha definido por el dominio en una disciplina del conocimiento, nuestra formación se reduce a una de ellas y muy pocas veces va más allá de la misma. Las disciplinas nos han servido para adquirir y transmitir conocimiento pero a la vez se convierten en obstáculo, pues son una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias pero cada una ofrece una imagen particular de realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de nuestras fragmentadas observaciones.

“Es necesario entonces transformar nuestras escuelas en términos estructurales y para la construcción de conocimiento, de manera que éstos se puedan articular, concretar y acercar a la realidad de nuestros niños, niñas y jóvenes.

“Porque creemos que cualquier campo del conocimiento se enriquece con las teorías, conceptos y conocimientos de otros campos; porque hemos comprendido que ni el mundo ni la vida se organizan de acuerdo a las estructuras disciplinares de la escuela ni de las academias; porque nos esforzamos por promover el aprendizaje auténtico, esto es, que nuestros estudiantes logren desarrollar atributos para relacionar el saber y el conocimiento con el mundo, desarrollar unidades temáticas y desarrollar competencias en vez de destrezas aisladas, por lo anterior y por razones de sentido ético, nos proponemos la construcción de conocimiento integral a través de los currículos.

“Integrar significa, para los educadores y educadoras, construir conocimiento que permita ver el mundo como una totalidad compleja; significa pensar los fragmentos aislados en función de la totalidad para reducir la fragmentación del currículo, para proveer profundidad a los procesos de construcción de conocimiento o, en otro lenguaje, al proceso de enseñanza y aprendizaje; para involucrar al estudiante en un aprendizaje activo, para estimular niveles más complejos de pensamiento y para ayudar al estudiante a integrar conocimiento.

“Son varias las modalidades de integración curricular que se han reflexionado y a las que se ha tenido un primer acercamiento conceptual”.⁶¹

Una muestra de estas acciones de integración es el proceso de construcción curricular del El Carmen de Chucurí, en el que se plantea la intención de hacerlo a partir de algún modelo de integración, o de la síntesis de varios: “el enfoque multidisciplinario, el enfoque interdisciplinario, por ejemplo”.⁶² Otros autores presentan las modalidades de integración por temas, integración por proyectos productivos,

61 Municipio de El Carmen. (2002) *Plan Educativo Comunitario*. El Carmen. Mimeo.

62 Quintana, Hilda E. (1998) Integración curricular y globalización. *Universidad Interamericana, Puerto Rico, Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, 9 al 11 de julio de 1998, Santo Domingo, República Dominicana. Mimeo.*

integración en torno a un problema práctico, integración en torno a una actividad, integración en torno a un relato, integración en torno a un tópico generador".⁶³

En las Ebids se ha seguido un camino ecléctico: "Inicialmente se trabajará la experiencia de integración por relatos y por los cuales se guía la construcción curricular que posteriormente se aborda. Sin embargo, también concebimos que la integración no puede restringirse a los modelos de la escuela, a los estándares conceptuales o a los lineamientos de la educación básica. Nuestra pretensión es integrar otras líneas de conocimiento que muchas veces no son validadas desde la academia ni por ningún currículo escolar. Para los educadores y educadoras, para las comunidades educativas de los núcleos y para los estudiantes, los saberes y conocimiento comunitarios, sociales o de personas particulares tienen una gran significación. En tal sentido, unos y otros haremos los mayores esfuerzos para que estos saberes y conocimientos populares, también se integren al quehacer de la escuela".⁶⁴

Esta es una travesía que aún no termina, es de largo aliento, de interacciones permanente, en las que se debe mantener el diálogo entre el pensamiento, los conocimientos disciplinarios y los saberes. Como bien lo afirma Carlos Eduardo Vasco, "si queremos que las personas puedan utilizar su conocimiento para comprender y transformar su realidad e interactuar en ella y con ella en forma integral, responsable y autónoma, el proceso educativo debe privilegiar la construcción progresiva de modelos mentales significativos que habiliten a las personas para conformar su propio mundo pleno de sentido, estableciendo conexiones permanentes entre lo que viven en su cotidianidad y lo que aprenden en los establecimientos educativos".⁶⁵

La estrategia de integración curricular no es un capricho innovador, es una exigencia de nuestra realidad para un tratamiento de nuestros problemas orientado a lograr el buen vivir.



63 Vasco, Carlos Eduardo, Bermúdez, Ángela, Escobedo, Hernán, Negrete, Juan Carlos y León, Teresa. (1999) *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. Cinep. Bogotá. 1999.

64 Testimonio de la profesora Carlota Duartes, directora de núcleo de El Carmen de Chucurí. Septiembre 17 de 2003.

65 VASCO, Carlos Eduardo y otros. op cit. 1999.

La ciudad educativa del Magdalena Medio

2

Barrancabermeja, la ciudad de las pes

De Barrancabermeja se ha dicho que “la distinguían en las vastedades del mundo de afuera como la ciudad de las tres pes: putas, plata y petróleo. Petróleo, plata y putas. Cuatro pes, en realidad, si acordamos que también era paraíso en medio de las tierras asoladas por el hambre”.⁶⁶ Sigue siendo ese paraíso, también todo un infierno, un paraíso paradójico si se quiere, pero ahora con muchas más letras pes: el plomo que se ha dado a diestra y siniestra, como expresión del conflicto armado que azota a Colombia, pero que en particular ha dado al puerto petrolero –otras dos pes–, el dudoso honor de ser reconocido como tal vez la ciudad del mundo con mayor número de homicidios y de muertes violentas por habitante;⁶⁷ la pobreza, que la politiquería, la violencia, el desplazamiento y la marginalidad han cultivado hasta hacerla la verdadera reina de la llamada capital del Magdalena Medio; las pimpinas, nombre que se da a los recipientes plásticos de cinco galones de capacidad en los que principalmente los jóvenes de las comunas de Barranca, particularmente de la Comuna 7, a pie o en bicicleta, transportan, a plena luz del día y a la vista de todos, la gasolina o el ACPM que los paramilitares les permiten extraer del oleoducto a cambio de cinco mil pesos, para aliviar su pobreza. Los paramilitares son otra de las pes que distinguen a Barrancabermeja. Los paramilitares que férreamente controlan no solo el robo de la gasolina sino también el pensamiento, las obras y las acciones de los pobladores de Barranca. Cualquiera podría decir que las dificultades y las esperanzas se

66 Laura, Restrepo. *La novia oscura*. Editorial Norma. Bogotá, 1999, Pág. 10.

67 Camilo Echandía. (1999) *El conflicto armado y las manifestaciones de la violencia en las regiones de Colombia*. Presidencia de la República de Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Observatorio de Violencia.

expresan en la ciudad del cacique Pipatón –qué paradoja, otra pe– con palabras que comienzan con la letra P de nuestro alfabeto.

Las páginas que siguen a continuación pretenden hablar de otras pes propias de Barrancabermeja. Pero no de las pes que nombran los males y los avatares, más bien de las que expresan los sueños y las luchas de los barranqueños: por una parte, la paz que buscan los habitantes del Magdalena Medio con un desespero un poco mayor que el de los demás colombianos. La otra pe, verdadera protagonista de esta historia, es la persistencia. La persistencia de los pobladores de las comunas de Barrancabermeja, de manera particular los de la Comuna 7, por dar a sus hijos una vida diferente de la que ellos han tenido. La persistencia por superar la pobreza y su hermana, la violencia.

Un sueño de la comunidad

La Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, ejemplo de la persistencia de los habitantes de la Comuna 7, de sus líderes comunitarios, de algunos de sus maestros, del mismo Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, es una propuesta educativa “cuyo origen está en relación directa a las aspiraciones de la comunidad, aunque aparece inicialmente vinculada a la propuesta de resignificación de la educación media planteada por la Estrategia Educativa del Programa. La Ciudadela Educativa ha evolucionado desde la idea de una solución educativa para la Comuna 7 pensada como un colegio de bachillerato, hasta lo que se perfila como una solución integral que articularía todos los niveles del sistema e, incluso, lo que hoy está a cargo de las madres comunitarias, para desatar un proceso educativo, productivo y organizativo de la comunidad como un todo”.⁶⁸

La Ciudadela es un proyecto educativo pero es mucho más que eso. Es un compromiso comunitario, casi una militancia. Por ello hablar del proyecto Ciudadela Educativa es una tarea muy compleja, como complejas son todas las circunstancias y condiciones del Magdalena Medio, y particularmente de Barrancabermeja, y como complejos han sido y son los procesos de intervención del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Por ello, intentar hacer su crónica y recorrer sus pasos, comprenderlos y de ahí intentar al menos dejar en claro los aprendizajes que puedan obtenerse, supera por mucho la simple descripción de la formulación, consolidación y puesta en marcha de un proyecto de carácter educativo.

Muchos elementos y criterios entran en juego en el intento de comprensión de la Ciudadela Educativa. Antes que nada, se trata de una historia, una más en este

68 Luis Fernando Escobar. (1999) *La Estrategia Educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*. Mimeo.

país, de las luchas comunitarias y de los pobladores por superar las necesidades de la marginalidad urbana. La Ciudadela Educativa es una iniciativa que fundamentalmente ha buscado dar repuesta a la necesidad de educación de los niños y de los jóvenes de la Comuna 7 de Barrancabermeja. Esta Comuna del puerto petrolero se ha venido conformando a través de las últimas tres décadas como tantas otras zonas o barrios de las ciudades del país: por medio de las invasiones, de la política, de la explotación, del esfuerzo conjunto y solidario y, también, por qué no decirlo, de la imposición de las armas, que se toman el "sueño de tener una casita".

Por supuesto, la marginalidad y la informalidad en la creación de esos asentamientos urbanos llevan a que la búsqueda de las satisfacciones de necesidades y derechos básicos tome forma de lucha. Es la búsqueda de la salud, de los servicios públicos, de la seguridad ciudadana y de la educación como opción para los jóvenes y los niños. "Cuando la gente se asienta en un territorio, enseguida comienza a ver cuáles son los servicios que requiere",⁶⁹ y uno de esos servicios, más bien un derecho, es el de la educación.

No hay duda alguna: la iniciativa de la Ciudadela Educativa surge de una necesidad de la comuna. "Es un proyecto de líderes comunitarios acompañados por el Programa. Eso no tiene discusión, para mí eso no tiene discusión, eso es claro".⁷⁰

Que no sea un colegio más

Esta aspiración de la comunidad no se ha limitado a satisfacer la necesidad de la educación formal. Desde un comienzo se trató de que no fuera un colegio más; desde el comienzo del proceso, a finales de 1996 y comienzos de 1997, se acuñó una frase en el proceso educativo: "no queremos un colegio más, no queremos que nos construyan un colegio más".⁷¹ Parte de la complejidad y de las encrucijadas que ha vivido la Ciudadela Educativa se origina en lo que significa o ha significado esa expresión para quienes han hecho parte del proceso: maestros, líderes comunitarios, asesores, consultores, funcionarios y toda esa gama de personajes que han tenido que ver con el sueño de la Ciudadela.

¿Qué se quiere decir con la expresión "que no sea un colegio más"? Para algunos se trata simplemente de que sea lo que llaman los pedagogos un colegio pertinente, en el sentido de presentar una oferta educativa capaz de dar respuesta a las necesidades concretas de jóvenes y niños. "Es la preocupación y aspiración de

69 Testimonio de líder un comunitario. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

70 Testimonio de la rectora de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, Soledad Quintero, 18 de septiembre de 2003.

71 Testimonio del Coordinador del Equipo Técnico de Barrancabermeja. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

los padres de familia de lograr que sus hijos terminen bachillerato, o terminen sus estudios sin saber nada, sin saber hacer nada".⁷² Por eso el proyecto Ciudadela ha intentado interpretar esta idea de pertinencia de la educación con un sentido básico: que la educación dé respuesta a las necesidades concretas de empleo y de productividad, es decir, que se establezca un vínculo entre educación formal y formación para el trabajo. Esta visión, que se expresa con diferentes matices y con distintas intenciones, busca relacionar la educación con el desarrollo, entendido éste en términos productivos, pues, según esta concepción, la obligación de todo proceso educativo es permitir que los estudiantes adquieran habilidades y competencias que les permitan desempeñarse en el mundo productivo y, así, superar su condición atávica de pobreza.

Para otros la expresión "no queremos un colegio más" manifiesta más bien el deseo de que la educación tenga una relación directa con la comunidad, que no esté de espaldas a la vida comunitaria. Esto pasa por la comprensión de la necesidad de una institución educativa que dé juego a los agentes sociales, a los padres y las demás organizaciones comunitarias en la orientación de sus procesos. El vínculo de la educación con la vida comunitaria se expresa, en esta concepción al menos, en dos sentidos complementarios. Por una parte, que el proceso educativo, el proyecto educativo, sirva de "excusa" para la organización de la Comunidad: "desde un comienzo, cuando se proyectó la Ciudadela Educativa (...) queríamos que hubiera una organización, la organización global de la Comuna dentro de un proyecto educativo, donde todos podamos desarrollar lo que somos".⁷³ Por otra parte, que los fines y propósitos de las acciones educativas sean planeados y concebidos por la misma comunidad, con y para la participación de la comunidad, "porque es que se pensaba que la educación fuera desde la comunidad. Se veía la necesidad de que fuera la comunidad la que impulsara su desarrollo y también desde ahí la educación pertinente para nuestro desarrollo".⁷⁴

También hay quienes, con una visión más humanista, comprenden la necesidad de que no sea un colegio más, en la óptica de una educación que contribuya a la formación integral de las personas. Esta necesidad de formación integral aparece como prioritaria ante tanta pobreza y tanta violencia. "En una comuna que había vivido tanto el conflicto armado se trataba de poder tener un colegio que aportara y ayudara a vivir de otra manera, que aportara a formar ciudadanos que pudieran vivir en otras condiciones más dignas, que ayudara a mejorar la calidad de vida de

72 Testimonio de una líder comunitaria. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

73 Ibid.

74 Ibid.

la gente, de los pobladores de la comuna. La educación vista desde esta perspectiva es prioritaria para garantizar la protección de los niños y para lograr un cambio social visto como necesario por todos: la educación de los niños debe ser lo primordial, debe de ser lo esencial, porque de la buena o mala educación que se imparta en un plantel salen los buenos o malos dirigentes del país, la base primordial de todo".⁷⁵

Este deseo de proteger a los niños no se plantea únicamente en términos de largo plazo. Para unos la necesidad de que no sea un colegio más pasa simplemente por garantizar su continuidad y permanencia educativa que, en el caso de los niños y jóvenes de la Comuna 7, está amenazada por todo tipo de factores.

Sin embargo, más allá de estos fines profundos en la búsqueda de una educación diferente que se expresa en la afirmación "no queremos un colegio más", hay quienes encuentran sentidos quizás más simples, pero más transformadores de las acciones pedagógicas. Para estos se trata de que a través de la Ciudadela se ponga en marcha y se dé continuidad a un proceso de construcción de comunidad que, si bien pasa por lo educativo, supera lo simplemente pedagógico. "Que no sea un colegio más, quiere decir que no se encierre en sus cuatro paredes, que no se olviden de la comunidad, que todos y no sólo los profesores podamos tener juego y podamos ser escuchados. Por eso es que la Ciudadela Educativa es mucho más que un colegio, por eso hablamos de procesos productivos, por eso decimos que el proyecto Ciudadela Educativa tiene tres componentes: el educativo, el productivo, y uno para mí el más importante: el de construcción de tejido social".⁷⁶

La importancia de Barrancabermeja

A menudo se afirma que Barrancabermeja es una ciudad peculiar. De hecho, es una ciudad *sui generis* en el panorama colombiano desde los años 20. "Hechos de relevancia como haber permanecido por largo tiempo fuera del control de las instituciones que en el resto del país garantizaban el orden –la iglesia, los partidos políticos y la familia–; la temprana difusión que tuvieron las ideas anarquistas, liberales o socialistas; el reciente e influyente pasado campesino de los obreros; la fusión de las tradiciones de diferentes grupos étnicos, por entonces más diferenciados que en la actualidad: paisas, costeños y santandereanos, y el contacto con extranjeros norteamericanos y franceses; la temprana conciencia nacional y antiimperialista ante la ostensible intervención norteamericana en los asuntos internos del país; la acción educativa, cívica y política de un grupo de intelectuales de la

75 Ibid.

76 Ibid.

región, etc., son algunos de los ingredientes que coadyuvaron a la formación de la identidad territorial y social y que permiten hablar de una cultura popular radical".⁷⁷

Otra de las condiciones *sui generis* de Barranca es su condición de ciudad con su propia ley, desde mucho antes que la guerrilla, los paramilitares y los carteles de la gasolina aparecieran en escena. Como cualquier región de rápido crecimiento, el Magdalena Medio ha sido desde hace mucho tiempo foco de activismo laboral, de políticas populistas radicales, de corrupción, y la guerrilla es solamente una anotación en la lista de grupos violentos que han surgido y se han establecido en la zona.

El Magdalena Medio está determinado en gran medida a partir de la explotación petrolera de Barrancabermeja. Se podría decir que en un comienzo todo lo ocurrido en la región se identifica con el petróleo de Barranca. "En Barranca se formó una clase obrera con conciencia de su valor en el contexto político nacional y una 'cultura radical' de lucha y reivindicaciones sindicales que impregnó, hasta la década de los cincuenta, distintas facetas de la vida pública de todos los habitantes caracterizándola como organizada, solidaria, rebelde y participativa".⁷⁸

Todo lo anterior sirve para destacar que la actividad petrolera es todavía la mayor fuente de empleo en la región. El mercado de trabajo de Barrancabermeja depende fundamentalmente de la demanda creada por el Complejo Industrial (CIB).

El Pdpmm en Barrancabermeja

"Muy temprano aparece el Programa de Desarrollo y Paz en esta ciudad. Desde noviembre de 1995 comienza a adelantar contactos con instituciones y habitantes de las comunas para dar a conocer sus propósitos. El diagnóstico tomó como base a Barranca y desarrolló allí uno de sus capítulos más importantes sobre el petróleo".⁷⁹

En Barranca también se conformaron los primeros equipos de trabajo, "integrados por hombres y mujeres principalmente a las Diócesis. La ciudad fue el lugar donde comenzó y tiene sede este proceso regional".⁸⁰ También fue en el puerto petrolero donde se inició el proceso de intervención del Programa. En un principio "la acción social del Programa se concentró en las comunas siete, seis y cinco de Barranca y con menos fuerza en los corregimientos de El Centro, El Llanito, Ciénaga del Opón y San Rafael de Chucurí. En estos lugares viven las personas más pobres del municipio; allí también hacen presencia los grupos guerrilleros y paramilitares.

77 Mauricio Archila. *Aquí nadie es forastero*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.

78 Ibid.

79 Ibid.

80 Omar Gutiérrez. *Op. cit.*

“El trabajo en las comunas involucró a Juntas de Acción Comunal, Juntas Administradoras Locales, las asociaciones de desempleados y jóvenes, los comités de participación comunitaria, etc. Dado que el mayor problema detectado en los barrios y corregimientos de la ciudad era el desempleo y la baja calificación laboral de los habitantes, en su mayoría jóvenes, el Programa opta por trazar un plan de acción cuyo eje fuera la educación y la capacitación técnica para el trabajo”.⁸¹

El carácter educativo de la intervención del Programa en Barrancabermeja ha sido una característica común a lo largo de los siete años de vida. Desde el comienzo, se ha vinculado a la necesidad de ofrecer opciones para los jóvenes y a la importancia de que el sistema educativo presente opciones productivas y laborales.

Así como en Barranca se perfiló el primer plan de trabajo del Pdpmm en la región, allí también aparecieron primero las dificultades. “El obstáculo para poner en marcha este Plan surgió por la presencia guerrillera en las comunidades siete, seis y cinco.”⁸² A pesar de las dificultades, el trabajo del Programa en Barranca ha contado con dos propósitos centrales: por una parte, ofrecer a los jóvenes alternativas de educación y capacitación que los alejen de la violencia. De otra, crear las condiciones para el empoderamiento de las comunidades de las comunas frente a los grupos armados, el gobierno municipal y los inversionistas privados”.⁸³

La Comuna 7

La Comuna 7 de Barrancabermeja cuenta con más de 17.000 habitantes. Es resultado de un proceso lento que se inició hace cerca de treinta años. Junto con otras comunas de la ciudad, en especial la 3 y la 5, ha venido recibiendo población desplazada. En los años 90 se produjo el mayor crecimiento impulsado por procesos de invasión y de marginalidad. “En unos casos el control guerrillero impulsó estos procesos. En ese tiempo estaba la guerrilla, estaba llegando en ese entonces, no era descaradamente, no es que ‘yo soy guerrillero’, no. Había muchos desplazamientos campesinos y una vez se iba a meter un poco de gente”.⁸⁴ También los procesos de invasión los provocaron los políticos. Los políticos jugaban con la gente y con los votos; en ese tiempo el doctor Serpa era el que manejaba la cosa política.

81 Ibid.

82 Ibid.

83 Ibid.

84 Testimonio de una líder comunitaria. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

En ese momento estaba bien firme el FILA⁸⁵ y el FILA compró lo que era Villa Arelys 1, la primera etapa. Íbamos a reuniones con esa gente, todos los días participaba en reuniones de política de ellos. A mí nunca me ha interesado la política, pero uno está interesado en un lotecito para los hijos. Yo me metí en el cuento que decía Horacio Serpa Uribe: 'necesitamos un sancocho'; yo estaba de primera, con tal que me tuvieran en cuenta".

El Control Guerrillero

Para muchos analistas el control guerrillero de la Comuna 7 hasta el año 2000 es consecuencia de un fenómeno de segregación espacial y social alimentado durante años. "Buena parte de sus habitantes han sido excluidos del progreso de la ciudad. Esta situación estimuló la implantación de células guerrilleras en las comunas populares. Hoy es tanto el poder de estas organizaciones, que pretenden extender su lucha al control político y militar de ciertos espacios urbanos, de manera análoga a lo sucedido en zonas rurales del Magdalena Medio".⁸⁶

Los habitantes lo explican a su manera: "con el control guerrillero tuvimos muchos problemas, fuimos amenazados por la guerrilla, a mí casi me matan, porque en ese tiempo si uno no le caía bien a la guerrilla, pues, lo mataban. Ya viendo esos problemas decíamos: ¿nos vamos, nos quedamos?, ¿qué hacemos? En el 91, 92, yo vivía en Puerto Parra y comenzaron a llegar los paramilitares, comenzaron las masacres en Puerto Parra, en Puerto Berrío, y mi papá vendió la finca y que se venía para acá para Barranca. Veníamos de una región donde mandaban los paramilitares y, pues, decían que éramos paramilitares, y llegábamos aquí a Barranca, especialmente a un barrio como El Campín, donde mandaba la guerrilla en ese tiempo, y, claro, nos juzgaban como paramilitares y era un choque con la guerrilla. Fue una época difícil; amenazados por la guerrilla, se nos metían en las reuniones; para la gente en el barrio a lo último yo era indeseable. Una vez una señora que era de esa gente me dijo que yo era una aparecida acá en Barranca, que yo era una aparecida en el barrio, que yo era indeseable porque yo no aceptaba lo que ellos decían. Esas palabras 'aparecida' e 'indeseable' fueron las que me hicieron quedar acá en Barranca, porque yo tenía que demostrar que sí era una aparecida, pero que no me podían juzgar porque no me conocían, porque a medida que uno se va metiendo en el cuento va conociendo muchas cosas y va sacando sus propios conceptos.

85 Frente Independiente Liberal Auténtico, movimiento del Partido Liberal liderado por Horacio Serpa Uribe, que tuvo las mayorías políticas de Barranca en los años 90.

86 Omar Gutiérrez, *op. cit.*

“En esa época nos tocó enfrentarnos a la guerrilla, y fue más contundente que en el año 1993. Ya para diciembre mi papá llevaba como tres meses aquí en Barranca. El no alcanzó a durar mucho tiempo. En el año 93 murió mi papá, lo mataron”.⁸⁷

El sector educativo también tuvo sus víctimas. “Toda institución tiene su historia con respecto a eso. Yo estuve muy cercana a la del colegio Jorge Eliécer. Al director de esa institución lo mataron en el año 2001. A él lo mataron los paramilitares. Era muy difícil porque era mantener el equilibrio, porque, además, eso es algo muy personal, es personal e institucional; entonces, para uno era muy difícil. Con él, por ejemplo, que era mi compañero y amigo, un líder de esta comuna que luchó por estos barrios de invasión, pero que uno no sabía hasta dónde tenía relaciones con los actores armados. Era difícil porque, por ejemplo, yo le decía: ‘Hermano, usted permite que allá haya una reunión y casi me está comprometiendo para que acá también haya una reunión’. Fue muy difícil; era enfrentarse con ellos, con los comandantes. Guardaban armas por este lado de acá y los pelados viendo. Fue difícil que el espacio fuera respetado, que se entendiera que nosotros jugábamos otro papel”.⁸⁸

Entre los muchos rostros que tiene la región aparecen los grupos guerrilleros, que son contrapoder del Estado y se consolidan como otro tipo de poder “porque llegaron luchando por la justicia y los derechos y eso generó esperanzas”. La degradación de los rebeldes con ejecuciones sin fórmula de juicio contra víctimas inocentes, la destrucción de propiedades, extorsiones, secuestros, terrorismo y toda clase de actividades extrañas al principio revolucionario, convulsionaron como proyecto insurgente al fracasar políticamente en las comunas, pues no obtuvieron el apoyo de las comunidades.

Pero también surgen otros contrapoderes (delincuencia común, carteles de la gasolina, paramilitarismo), que imponen sus órdenes sociales. En este sentido “la actual generalización de la violencia es una expresión ‘autodestructora’ de las fracturas extremas de los poderes y contrapoderes, que han banalizado la violencia mediante el terror y el miedo”.⁸⁹

Los orígenes de ciudadela educativa

La Ciudadela es una iniciativa de los líderes comunitarios de la comuna. Ese equipo, que con el tiempo recibió el nombre de Equipo Gestor, fue el que finalmente gestó la idea. Su interés central era lograr la construcción de un colegio de bachillerato. En

87 Testimonio de una líder comunitaria. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

88 Ibid.

89 Darío Betancour. *Las violencias de hoy, el miedo y el terror*. Mimeo.

esos momentos iniciales era un grupo de presidentes de Juntas de Acción Comunal y habitantes de la comuna. El grupo, en algún momento del proceso, llegó incluso a superar las cincuenta personas. Hoy, sin embargo, solo quedan en el equipo dos de los primeros líderes 'gestores' del proyecto; el resto son dirigentes que, en su mayoría, llegaron cuando el proceso ya se encontraba en marcha.

Uno de ellos recuerda con claridad los orígenes de la idea: "Volviendo ya a las raíces de la Ciudadela, la primera intentona que se hizo no estoy seguro si fue el 27 de diciembre, pero sí fue en diciembre de 1987. Esa fue la primera intentona que se hizo de tratar de reunirse los líderes de la comuna para hablar lo del colegio. De ahí sale lo de que en el predio del Divino Niño, ahí era donde se iba a construir el colegio. A esa reunión no fue el presidente del Nueve de Abril, que era Rómulo Rodríguez, que, entre otras cosas, duró mucho tiempo ahí, porque en ese entonces era liderado por los movimientos FILA y esos. Esa fue la primera intentona que yo vi que se hizo. Yo considero que ahí nace el sueño. Esa fue como la primera intentona de tratar: 'bueno, ¿cómo nos unimos?'".⁹⁰

La idea inicial fue de los dirigentes comunitarios: "en el trabajo de la escuela veíamos la necesidad del colegio de bachillerato, porque al finalizar los estudios con los alumnos del grado quinto siempre era la angustia de nosotros saber si los niños iban a poder continuar; unos porque deseaban continuar, pero no había los cupos en los colegios donde ellos querían, como era el Industrial, o el Técnico de Comercio. Mandábamos cartas, buscábamos a los rectores y siempre veíamos que en la comuna se necesitaba el colegio de bachillerato. Entre nosotros los directores, hablando del colegio veíamos que de pronto en la Nueva Granada, que en el Jorge Eliécer, donde fuera, pero que funcionara".⁹¹

Pronto surgió la necesidad de encontrar un terreno para levantar el colegio. La directora de la Ciudadela recuerda con precisión: "En esa época, me acuerdo, se pensaba que el bachillerato iba a ser en el Barrio Divino Niño. Esos eran uno terrenos del Instituto de Crédito Territorial y ahí, decían todos los presidentes de las Juntas de Acción Comunal, que ahí iba a funcionar el bachillerato para la Comuna. Decían: 'esto va a ser ahí porque este alcalde sí va a ayudar, y el otro y el otro'. Todos iban a ayudar. En el año 89 o 90 sabíamos que ahí estaban los terrenos y todo, pero en realidad no había voluntad política para hacerlo y, segundo, porque en ese tiempo los agentes de la comunidad estaban muy vinculados a la guerrilla y la guerrilla no iba a permitir que se hiciera el colegio allí. La guerrilla tenía otros intereses ahí: que allí se hiciera una invasión, adecuar ahí las casas para la gente.

90 Testimonio de un líder comunitario. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

91 Testimonio de una directora integrante del Equipo Gestor, Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

Comenzamos a averiguar con otros compañeros si era cierto o no que esos terrenos estaban programados para un colegio. Encontramos que no, que no era cierto, que eran solamente promesas y promesas, porque esos terrenos eran del Instituto de Crédito Territorial y no había conversaciones para poderlos negociar ni nada. Entonces nosotros apoyamos la invasión del Divino Niño.

“El colegio era una necesidad de la comunidad desde esa época. Incluso mucho más, cuando hicimos la evaluación participativa de Fe y Alegría en el año 87, 88, nosotros hicimos entrevistas y la gente comentaba que el colegio iba a ser allá. La gente de la comuna tiene unos treinta años de estar soñando con el colegio de bachillerato.

“Se invadió lo del Divino Niño y la necesidad seguía. Los pelados y los muchachos terminaban quinto de primaria y era la lucha terrible de los directores para tratar de buscar quién les colaboraba para ubicar los muchachos en los colegios, porque eran peleados los cupos. Se daban, además, muchas veces prejuicios en los colegios porque los muchachos eran de la comuna, incluso en instituciones como la Normal. Eso para nosotros, que estábamos como directores, era un problema. ‘¿Usted de dónde viene?’. ‘Del Nueva Granada, de El Campín, de La Comuna 7’. Y todos comenzaban a decir que son problemáticos, que son guerrilleros, que sus papás no sé qué, lo cual muchas veces era cierto. Además, si lográbamos meter a los muchachos en los colegios de bachillerato, el problema real era mantenerlos; lográbamos el cupo pero económicamente no seguían. Los pelados se venían para acá para las sedes de las escuelas: ‘¿Usted por qué no fue al colegio?’. ‘No, es que no hay para el bus’. Y empezaba uno a notar que se aburrían los muchachos: una semana sin ir a estudiar. Los papás preferían darles de comer que mandarlos a estudiar. Había mucha deserción. Los enviaban, por ejemplo, a El Castillo; era el colegio más cercano, o al Camilo. Los pelados, irse y venir a pie, se cansaban”.⁹²

La negociación del terreno

La determinación y negociación del terreno para el funcionamiento de lo que, al menos hasta ese momento, se pensaba que iba a ser solamente un colegio de bachillerato es un aspecto de gran importancia para la comprensión del proceso de la Ciudadela Educativa. Más allá de la anécdota, la historia de la negociación de un lote de terreno para el colegio hace saltar a la vista varios asuntos. Por una parte, la necesidad de la capacidad de gestión, persistencia y esfuerzo de los líderes que han hecho posible el proyecto. A través de esta negociación, el equipo comunitario adquiere con todo merecimiento su título de equipo gestor. Por otro lado, este proceso de negociación hace evidente la multiplicidad de intereses políticos y eco-

92 Testimonio de la rectora de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, Soledad Quintero, 18 de septiembre de 2003.

nómicos presentes en el Magdalena Medio en general, y en particular en Barranca-bermeja. En tercer lugar, la labor de obtención y determinación de la sede para la Ciudadela se constituye en un caso ejemplar de la capacidad del Pdpmm y de su Estrategia Educativa, asesorada por el Cinep, para acompañar a las comunidades, para hacer presencia en medio de las dificultades y para mediar en un ámbito lleno de intereses opuestos.

Sin embargo, más allá de estos aspectos, que se hacen evidentes al reconstruir la historia de la constitución de la Ciudadela Educativa, lo que verdaderamente aparece es que en el Magdalena Medio, quizá en toda Colombia, resulta ingenuo pensar que las iniciativas educativas se resuelven solo a través de estrategias pedagógicas o educativas. Suele pensarse que las dificultades y carencias de nuestra educación se solucionan por medio de meros aspectos técnicos. La experiencia de la Ciudadela Educativa muestra todo lo contrario.

Veamos esa historia. Para contarla hay que empezar por hacer una precisión que no se cuenta. “El Sindicato Antioqueño toma la decisión de mandar a hacer un estudio de ese sector de Barranca, a raíz de la posibilidad de montar una planta generadora de energía a partir del gas. El Sindicato Antioqueño ve esa posibilidad de montar esa planta, ve la posibilidad de un negocio, pues el gas es abundante en la zona, pasa cerca de este sector de la ciudad y, además, está la posibilidad de conectarse con la interconexión eléctrica para poder ellos vender la energía.

“Con ese interés mandan a hacer lo que llaman el estudio de prefactibilidad para el montaje de la empresa. Eso fue en el año 1996. La responsable de hacer el estudio para el Sindicato Antioqueño fue una firma que se llamó Plare (Planeación Estratégica Regional). Era la que organizaba los talleres en la comunidad para empezar un proceso de relacionamiento y poder identificar cuáles en los aspectos más necesarios o cuáles eran las necesidades más sentidas de la comunidad, y poder mirar ellos las alternativas para que la empresa llegara allí y estableciera una relación con el entorno, con la comunidad...

“La Comunidad, a través de sus Juntas de Acción Comunal, no tuvo reparos de expresar con claridad en esas reuniones con la empresa cuáles eran sus necesidades concretas. Al fin y al cabo venían trabajando con el Pdpmm en su identificación, así como en la formulación de perfiles de proyectos o iniciativas para darles solución. La comunidad tenía claridad en su interés y necesidad de que se construyera un colegio de bachillerato y que se apoyaran proyectos de opciones productivas para los jóvenes.

“Lo que se intentaba era superar el posible conflicto, porque la comunidad se daba cuenta que llegaba una empresa norteamericana y que eso implicaba más conflicto. La guerrilla con los norteamericanos, pues, es pelea”.⁹³ Por su parte, la

93 Testimonio de una líder comunitaria. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

empresa no deseaba ser centro de un conflicto político, “no estaban interesados en pagar vacuna. Ellos decían: ‘Nosotros no le vamos a pagar vacuna a la guerrilla’, eso era lo que ellos decían. Y en vez de eso nosotros nos sumamos con una cantidad de dinero también para que se invierta en desarrollo social en la comuna”.⁹⁴

Sin embargo, la cuestión iba más allá de la simple voluntad. Las desconfianzas mutuas entre la comunidad y la empresa pronto se hicieron evidentes. La comunidad no era, ni es ahora, de ninguna manera un cuerpo homogéneo con un pensamiento único. Muchos de los líderes tenían resquemores frente a la inversión extranjera y sus implicaciones. Otros en cambio ansiaban su presencia en la zona. Se presentó todo tipo de discusiones y conflictos entre los pobladores. Más allá de estas discusiones la empresa opta por intentar una seguridad de carácter militar. Después de todo, no confiaba en que la sola inversión en el desarrollo social le iba a garantizar una estancia armónica en la comuna. Por eso decide contratar a la firma Scorpion, con el fin de garantizar esa seguridad, que se hacía cada vez más ineludible con el hecho del montaje técnico de la planta. Por ello convocaron al director del Programa a una reunión en Medellín, en mayo de 1997. “En esa reunión, donde están los dueños de Merieléctrica y la gente de la Westinghouse, lo que están analizando es la dificultad de la seguridad en la Comuna para la construcción de la planta. Ellos ven que necesariamente hay que construir los famosos búnkeres militares que garanticen la seguridad. La conclusión es que hay que construir los búnkeres e, incluso, hacer un acuerdo con los militares para que ayuden a proteger a esa gente. Esa inversión es significativa. Pacho⁹⁵ dice que él no está de acuerdo con eso y que le va a informar a la comunidad de esa decisión que se toma ahí.

“Por supuesto, no podía haber acuerdo en esa visión de seguridad que se quería imponer porque se iba a dar más conflicto. Con la llegada y posición de la planta se dio mayor organización de la guerrilla y los enfrentamientos iban a ser entre el Ejército, que cuidaba a los gringos, y la guerrilla que estaba en el sector. Entonces iba a haber conflicto”.⁹⁶

Después de la reunión de mayo del 1997 en Medellín, el director del Programa decide convocar a la comunidad y exponer cual era la situación y cuáles las posibles mediaciones. “Pacho entrega la información y eso fue el revuelo. Algunos decían que había que hacer una protesta social para impedir que siguiera la construcción, que iban a impedir que alguien entrara allí. Sin embargo, en esa reunión queda como una lucecita cuando Pacho dice: ‘Si ustedes están de acuerdo, yo invito a esta

94 Testimonio de Pascual Silva, coordinador del Pdpmm en Barrancabermeja e integrante del Equipo Gestor. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

95 Se refiere a Francisco De Roux S.J., director del Programa.

96 Testimonio de una líder comunitaria. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003

gente de Merielectrica, invito a la gente de Westinghouse y a las demás empresas y conversamos sobre esto a ver qué posibilidades hay’.

“La siguiente reunión se acordó que se hiciera en la diócesis; se convino que se requería como un sitio neutral y seguro. Efectivamente, a esa reunión vino gente importante: vino la gente de Scorpion, vino la gente de Merielectrica vino la gente de Westinghouse y de Tipiel, que era la que estaba construyendo la planta, y vino también una importante representación de la comunidad. Esa fue una de las reuniones quizá más importantes que hubo en el proceso. Después de mucho discutir se logró un principio de acuerdo: la Westinghouse, en lugar de construir esos búnkeres, iba a destinar esa plata para lo que la comunidad decidiera. Se enfatizaba mucho en el colegio, como ya se ha dicho, y en generar trabajo para los jóvenes, como uno de los sectores más vulnerables que tenía la comuna. Merielectrica se comprometía a acompañar el proceso para la construcción del colegio.

“Pero los terrenos donde se va a construir el colegio pertenecen al Ministerio de Defensa, y se organiza una comisión que va a hablar con ellos para pedirles el terreno, y ahí vienen las primeras hectáreas que se dieron. Estaba la vinculación de Ecopetrol, que decía que también iba a contribuir. El Programa era el acompañante global. Se veía mucho que ese colegio debía ser público, y, como tal, la inversión debía ser del Municipio. El acuerdo se cumplió en términos generales. Yo diría que ha habido como la disposición de acompañar el proceso. Se contribuyó mucho al proceso de consecución del terreno; por arriba, eran reuniones que se hacían con el Ministerio de Defensa, con Ecopetrol. Incluso, la medición del terreno fue todo un lío, porque los líderes no podían acompañar a los militares a hacer la medición; entonces nos tocaba a nosotros estar ahí. A los líderes no los podían ver que estaban ahí con los militares, ayudándoles a tener el teodolito, la tabla esa donde se mide la altura”.⁹⁷

El Ministerio de Defensa finalmente decide donar 196 hectáreas. Sin embargo, allí no terminaron las dificultades, pues “al ir a hacer el desenglobe de ese terreno, el Ministerio le debía una cantidad de millones de pesos al Municipio. El municipio, si no se le cancelaba la deuda, no podía hacer el desenglobe del terreno”.⁹⁸ El Programa debe intervenir y hacer diferentes tipos de gestiones, que llegan a que el terreno se reciba a través del Municipio, de la Empresa de Desarrollo Urbano del Municipio de Barrancabermeja.

En esta apasionante historia de gestión de tan solo un predio para un proyecto educativo el tema de fondo es, por una parte, las relaciones y alianzas posibles

97 Testimonio de Pascual Silva, coordinador del Pdpmm en Barrancabermeja e integrante del Equipo Gestor. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

98 Ibid.

entre el sector privado, las instituciones oficiales y las comunidades. Por otra parte, el tipo de inversión privada que el Programa puede traer a la región. La población advierte esto cuando manifiesta que no le gustaría ver instaladas más empresas capitalistas. Los habitantes de las comunas no quieren inversiones en las cuales se beneficien únicamente los dueños del capital; ellos también necesitan apropiarse de una parte de esa riqueza para poder superar la pobreza.

En consecuencia, “más que un proyecto educativo para los jóvenes de las comunas populares, financiado por Merielectrica o Ecopetrol, lo que se puso en juego es la necesidad de hallar una nueva forma de inversión económica para el Magdalena Medio. Esta es la enseñanza de los sucesos relacionados con la discusión y lucha por el terreno”.⁹⁹

De cualquier forma, lo único que alcanzó toda esta negociación fue la garantía para desarrollar el proyecto. Es mucho el recorrido que resta para llegar a lo que hoy constituye el proyecto de Ciudadela. Las condiciones sociales de la comuna se transformaron radicalmente con la llegada y control del paramilitarismo y los sueños educativos se transformaron con la puesta en funcionamiento de la Ley 715 de 2000. Antes de continuar con esos avatares y lecciones aprendidas a partir del sueño de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio demos una mirada al equipo gestor.

El Equipo Gestor

Los dirigentes comunitarios que hoy impulsan decididamente el proyecto se han venido distinguiendo como Equipo Gestor. La denominación corresponde a una forma organizativa creada por la Estrategia Educativa para la formulación e impulso de las iniciativas. En el caso de la Ciudadela Educativa se presentó una particularidad muy especial en la conformación del equipo gestor, pues, a diferencia de otros proyectos, en él no participaron los maestros de manera mayoritaria, ni fue un proyecto que surgiera del sector educativo. Por el contrario, el Equipo se conformó con líderes comunitarios y ellos se movieron con ese espíritu desde el comienzo.

En todo caso, el grupo se conformó con quienes gestaron la idea y, de alguna manera, la siguen gestando. Se organizaron para llevar a cabo la construcción de un colegio de bachillerato que beneficiara a la población estudiantil de la comuna, y por eso se presentan ante las distintas empresas y organizaciones municipales como los gestores del proyecto.

El Equipo Gestor ha contado con la ayuda y asesoría del equipo educativo del Cinep como asesor del proyecto, así como con la intervención de distintas organiza-

99 Omar Gutiérrez. *Op.cit.*

ciones, consultores y asesores. Lo importante es destacar la imposibilidad de comprender a cabalidad el proyecto de la Ciudadela Educativa sin adentrarse en la vida de quienes lo conforman. Todos ellos son de grata recordación para el Equipo. “No es posible realizar una reflexión acerca del modo como actúan los miembros del Equipo Gestor sin adentrarse un poco en la historia concreta de las personas que tratan de sacarlo adelante. La posible debilidad del proyecto, la lentitud con que ha avanzado, los tropiezos con que se ha encontrado y errores en que se incurre indican que nos encontramos ante una experiencia vital. En el centro del proyecto se encuentran seres humanos: hombres, mujeres y niños que tratan de soñar un futuro mejor mientras son estrujados, al mismo tiempo, por las condiciones que les ha impuesto su propia historia. Esa historia constituye el trasfondo sobre el cual se desarrolla el proyecto ‘Ciudadela Educativa’. En cada reunión, en cada actividad, en las prevenciones y prejuicios, en los silencios, en las voces que gritan, en las alianzas y complicidades se expresa la historia de cada uno de los miembros del ‘equipo gestor’. ¿Qué hacer para abrir el corazón de hombres, mujeres, jóvenes y niños que cuando contemplan su pasado solo encuentran pobreza, maltrato y muerte? Muy seguramente eso es lo que existe detrás de cada historia de quienes tratan de sacar adelante el proyecto. Y son esas historias las que condicionan el resultado del trabajo de grupo. Es necesario que los asesores y las entidades que respaldan el proyecto tengan en cuenta que aquellos que se encuentran al frente del mismo son personas que durante muchos años han vivido en la comuna y que, por tanto, se encuentran afectadas por el mismo entorno violento e injusto que intentan combatir”.¹⁰⁰

¿Quiénes son los integrantes del Equipo Gestor?

Oigamos el relato de una de las líderes:¹⁰¹

“Soy docente y promotora de salud. Vivo en el barrio María Eugenia hace trece años. Me ha gustado luchar por las condiciones de la educación y la salud, siempre lo he tenido como uno de mis retos y objetivos, porque desde muy pequeña he venido en ese proceso. Desde los nueve años he venido construyendo comunidad. Comencé en las parroquias, alfabetizando, con los grupos, en la escuela; estuve en el colegio, en los pueblitos. Yo no soy de Barranca, yo soy de Caparrapí, Cundinamarca; fui criada en La Paz, Cundinamarca, y estudié en Bogotá. Toda mi familia

100 José Raúl Arbeláez Arbeláez. Informe final del trabajo de acompañamiento al Equipo Gestor del Proyecto Ciudadela Educativa de la Comuna 7, en Barrancabermeja. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), Pág. 1, febrero de 2002.

101 Todas las historias que se presentan a continuación son extraídas de testimonios del Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

está en Bogotá. Llegué aquí porque mi papá compró unas fincas en Puerto Parra, hace ya mucho tiempo. Cuando estudiaba en Bogotá nos traían en vacaciones a la finca. Ahí, cuando veníamos en vacaciones, que la reunión con los maestros, que la reunión de tal, porque desde esa época a mí me gustaba el trabajo con las comunidades...

“Llegamos a Barranca por accidente, porque mi mamá ya faltó en 1988. Llegamos al barrio El Camping, donde comparamos una casa con el objetivo de que mis hijos estudiaran. Tenía mis hijos pero vivía sola y siempre tuve el apoyo de mis papas. Acá la directora de Núcleo nos dio la oportunidad de meternos, de relacionarnos más con la escuela y con la educación.

“En 1990 llegué yo a Barranca. En un principio venía por un solo año, para trabajar, porque ya me había salido del Fondo. Matriculé mis hijos en la escuela Nueva Granada. Mirando la situación del trabajo mío, yo dije: ‘No, yo me voy, yo me voy de Barranca porque el trabajo me lo ofrecen es en otra parte’. Una amiga que yo había conocido en eso de la autopavimentación me dijo: ‘No, quédese’. Estábamos en eso de la autopavimentación y me invitaron como un mes antes de que empacara mis maletas. Me invitaron al grupo de la autopavimentación, que organizáramos el grupo para hacer el trabajo. Yo fui a la reunión, no conocía al Comité de Vecinos de mi cuadra. Ahí hicimos una exposición, le di unas ideas a la gente, como que a la gente le gustó. Entonces la gente comenzó a que quería conocerme, que querían no sé qué. Entonces comencé a organizar a la gente y en ese tiempo, pues, no me fui”.

Uno de sus compañeros del Equipo Gestor también nos cuenta su historia:

“Yo soy líder comunitario. Yo soy del municipio de San Benito, Sucre. Queda como a unos treinta kilómetros de Sincelejo. Desde pelao le nace a uno esta cosa del liderazgo. Cuando hacía bachillerato estaba en segundo y hacía discursos en el salón de cuarto. Entré a eso que llamamos consejo estudiantil y cuando eso existía la ANUC, la Asociación de Usuarios Campesinos, y me fui con los campesinos a ayudarles. Cuando eso había recuperaciones de tierras, que llamaban invasiones, e iba la policía a desalojar; nosotros ahí, como estudiantes apoyando. Se demostraba que esos terratenientes no tenían escrituras de esas tierras, se comprobó que ellos alambraban y alambraban y no tenían las escrituras.

“No soy una persona estudiada, pero sí soy estudioso. Me gusta estudiar los temas, analizarlos. Bastante controvertido, porque uno mira las cosas pero no quiere decir que no sea una persona abierta al diálogo y a la concertación. Siempre lo he visto así: aunque yo sea temperamental, tengo un tono conciliador también.

“A la comuna llegué en 1984, van a ser veinte años. Antes de llegar a la comuna vivía en La Floresta, donde iba y venía de la finca de mi tío. Un día invadieron

el barrio Nueve de abril. Candelaria Tovar, que es cuñada de mi tío, allá fuimos nosotros a ayudarlo a construir la casita. Nos metimos de noche, colaboramos con esa invasión. Pero la visión que uno tiene: yo, viviendo en La Floresta, donde mi tío, decía: 'Yo por acá no voy a vivir'. Después es que uno dice: 'No, me voy a conseguir un ranchito'. Me fui. Cuando eso, hubo lo de Yacaranda, el desplazamiento y esas cosas. Entonces me vine y en esa época los de la cuadra no me dejaron bajar el trasteo, que porque yo venía de Yacaranda y era invasor. Yo les dije: 'Vean, señores, ustedes no me conocen a mí, ni yo los conozco a ustedes, pero la ley prohíbe hacer trasteos después de las siete de la noche. Yo les voy a pedir un favor: déjenme bajar el trasteo y yo mañana arreglo este problema, porque yo aquí no compré problemas sino un rancho'. Bueno, esa es una historia larga.

"Entonces entré y tan tan: la gente, después mis grandes amigos. Siempre que había reuniones la gente me decía que usted, que la junta. Y yo que no, que para eso se necesita tiempo. Sin embargo, siempre fui asesor, hacía asesoría a la junta, yo colaboraba con ellos. Después el presidente de la junta me dijo: 'Usted tiene que estar en la junta, métase'. Me insistió. Le dije: 'Métame ahí de delegado'. Quedé de delegado. Estando de delegado es que se presentó la masacre del 16 de mayo. Nadie daba un peso por la junta el 16 de mayo de 1998. Yo asumí eso de la junta. Fueron casi cuatro años.

"La masacre fue la que hizo que yo me metiera en el liderazgo directamente; había que asumir esa responsabilidad. A muchos compañeros les toca irse, nos quedamos sin presidentes, yo estaba de delegado. Hicimos una asamblea y se postuló otro compañero y mi persona que éramos de la junta".

Una de las dirigentes habla de su vida y de su dedicación al trabajo comunitario:

"Soy la presidenta de la Junta de Acción Comunal de la urbanización (...) Soy hija de un pensionado de Ecopetrol. Estudié en el colegio Santa Teresita del Niño Jesús. Soy la segunda de ocho hermanos. Yo estoy en la comuna hace cuatro años. Cuando entré a vivir a la comuna mi vida comenzó a ser de integración, porque de esa forma nos podemos conocer los unos a los otros.

"Luché bastante por las guarderías. Me di cuenta de que había muchos niños y que se necesitaban las guarderías. Trabajé por esas guarderías como comunidad. Cuando empecé yo a integrarme, empecé a conocer lo que era mi barrio, lo que era la gente de la comuna. Sucedió algo muy violento en el barrio, de lo cual yo fui víctima, de esa masacre que sucedió el 27 de septiembre de 1999, donde falleció una hermana mía y la única sobreviviente fue la hija mayor mía. Nunca había vivido esa experiencia, de pronto me hizo quedar quieta. Con mi hija me tocó irme a Bucaramanga un poco de tiempo, no recibí ningún tipo de ayuda de nadie, el gobierno me desamparó. Aparte de eso, la gente en el barrio, al ver que las casas las habían

desvalijado, todo el mundo corrió, el barrio se quedó solo. Me llamaban, me decían: 'Ojo, que a ti te pueden hacer una malicia, te tienes que ir del barrio'. Pero, como yo digo siempre: el que nada debe nada teme. Yo no tenía nada con ese conflicto, yo regresé al barrio. A lo que la comunidad vio que la afectada llegó al barrio, empezó toda la comunidad a regresar. Yo regresé y los invité a todos a que siguiéramos, que era un proceso, que no teníamos nada que ver. De esa manera regresé al barrio, me tocó salir de la tiendecita porque no tenía para sufragar los gastos de mi hija. A mi hija le quedaron los brazos totalmente despedazados, un tiro en la cabeza; ella requería de una curación diaria que nos costaba cincuenta mil pesos. Empecé a vender las canastas de gaseosa, las de cerveza, las vitrinas, la nevera: salí de todo.

"Cuando ya empezó a pasarme el temor, porque les cuento que es un trauma que no se lo deseo a nadie, que uno no se para de un día para otro... Todavía recuerdo, mejor dicho día a día, minuto a minuto, pero ya empecé a ir a reuniones y a estar con gente tan maravillosa como la que está hoy en día. Día a día lo que no entiendo trato de preguntárselo. Me gusta y les cuento que estoy contenta porque yo siempre he dicho que lo importante es recibir, escuchar y aprender de las personas que conocen las cosas. Hoy he aprendido más de lo que es mi comuna donde yo vivo y que yo necesito del apoyo de ustedes para futuras acciones en el barrio, para una cosa o para la otra".

Por supuesto, también participan en el Equipo Gestor quienes están llenos de carisma y vocación:

"Soy nacido en un pueblo que se llama Pinchote, Santander. Tuve la oportunidad de ir a estudiar a Pamplona, en el Norte de Santander. Luego, por una vocación particular, llegué a Barrancabermeja en año 86 a trabajar en la Pastoral con un amigo que había aquí. Me dijo que había una posibilidad de un trabajo. Trabajé con la Diócesis hasta el año 95. He tenido la oportunidad de conocer a las comunidades y de trabajar en todos esos procesos organizativos en el municipio de Betulia, en la parte baja de Simacota, en Yarima, aquí en Barranca, Puerto Wilches y un poco también en Sabana de Torres, incluidos allá los corregimientos de Wilches: Vijagual, Kilómetro 16, Kilómetro 20, todos esos corregimientos de la orilla, El Ocho; por ahí se mete uno a Las Palmeras y todo eso.

"Luego, como les digo, estuve en la conformación del Programa en la parte del diagnóstico que el Programa hizo, en las conclusiones que se sacaron y, posteriormente, ya en la parte de operalización o puesta en marcha del Programa. Ahí es cuando asumo una responsabilidad de vincular a las comunidades de Barranca al proceso del Programa, en el año 1997".

Hemos entrevistado también a quienes viven en la comuna desde pequeños y que a pesar del dolor siempre tienen una sonrisa a flor de piel:

“Nací en San Vicente pero desde los seis años estoy viviendo en Barrancabermeja. Soy fundadora del barrio María Eugenia, en la Comuna 7. Pasé mi niñez ahí, porque llegué de ocho años, mi adolescencia. Todos esos terrenos de la Ciudadela en esos tiempos tuvimos la oportunidad de recorrerlos, porque en esos tiempos íbamos a buscar las naranjas, los mangos. Desgraciadamente por la misma invasión fuimos talando y fuimos acabando con lo que había.

“Yo tengo cuatro hijos. Tengo uno que es grandotote, tiene 22 años; tengo uno de 19, otra de 18 y ahora tengo uno pequeñito de tres años; ese último es producto de Ciudadela cien por cien. Siempre me ha gustado trabajar por la comunidad y siempre me he caracterizado por ayudarle a la gente. Esa ha sido mi parte débil: no me gusta ver sufrir a la gente, aunque me ha tocado, porque no tengo manera de ayudarles. Mi historia en la Ciudadela Educativa empieza en el año 98. Yo entré en 1998, el 17 de noviembre del 98. ¿A raíz de qué? A raíz de que mi hermano, en el afán de sacarme a mí de pronto de una depresión grande que había porque en la familia se habían sufrido dos desgracias, digo yo, seguidas. La primera fue el 16 de mayo, que se llevaron a uno de los sobrinos. Eso era tener una zozobra, era tener algo tan latente acá. Al sobrino se lo llevaron el 16 de mayo del 98 y mi marido, mi compañero, en medio de su locura, le dio por suicidarse el 11 de junio de ese mismo año. Yo no había salido del temor de la llevada de mi sobrino cuando ya me tocó el otro.

“A raíz de esto mi hermano empezó: ‘Mire, gorda, vamos a tal parte’. Él me decía: ‘Gorda, vamos, mire que esto es bueno’. Yo no podía hacerlo por lo que les dije: tenía mi marido y eso implicaba, cada vez que yo salía, implicaba un lío en la casa”.

Así como aparecen historias desgarradoras, también hay quienes son muestra y ejemplo del rebusque colombiano, del buen rebusque, del que realizan los que luchan por su vida y descubren que su vocación está en lo comunitario:

“Soy de la ribera del río Magdalena. Ya no tengo patria chica porque ya se la llevó el río. Soy de aquí de Antioquia, del lado de Yondó. Mi madre una docente, mi padre un comerciante que no tuvo la oportunidad, no sé por qué, de ir al colegio. Estaba invertido ahí: una docente con una persona que no fue nunca a un colegio. Vivíamos a orillas del río Magdalena en una vereda que se llama La Felicidad, que actualmente es Paloquemado.

“A los tres años, desconociendo qué sucedió, porque todavía no he tenido la oportunidad, tuvimos que anochecer pero no amanecer. Mi madre tuvo que dejar la escuela tirada en la vereda. Mi madre tomó la decisión de separarse de mi padre. Nos vinimos a pie a Barrancabermeja, nos ubicamos en un barrio que se llama Belén. Así subsistimos un poco con grandes dificultades.

“A raíz de eso mi padre se ubicó en un pueblo que se llama Patiño, muy cerca de Aguachica. Era comerciante. Nosotros seguimos estudiando con dificultades

aquí, y yo fui a ubicarlo, a decirle que necesitaba una ayuda. Eso fue en unas vacaciones. Lo ubico y mi padre me manda para un pueblo que se llama El Copey, Cesar. Me dice que lo espere allá, que él va a hacer unos grandes negocios, que él me va a dar lo que nunca me ha dado. Al llegar yo a El Copey, con una familia que él me manda arrancamos ocho días hacia la Sierra Nevada. Resulté yo en la Sierra Nevada cultivando cultivos ilícitos, exactamente marihuana. Mi padre nunca apareció. Yo me vi que esa no era la vida mía.

“Tuve la oportunidad de que un tío era supervisor de una empresa de perforación. Me involucro en la vida petrolera, que es un cambio profundo en mi vida. Entro a devengar grandes cantidades de dinero, entro a conocer desde el Cabo de la Vela hasta Tabatinga, Brasil. Por la vida petrolera comienza una vida que nunca me había soñado: los grandes hoteles, carros, mujeres para todos lados. Comienza la vida alcohólica, la vida del trago, del whiskey. Sigo viviendo mi vida de bohemio, el alcohol y eso. Un día tomo una decisión en unos momentos de trago: ‘Yo no puedo seguir con esta vida, tengo que organizarme’.

“En el 88 me voy para una invasión, me voy para Villa Arelys 2. Me voy, veo que están invadiendo, pero no me gusta la cosa. Regreso. A los dos meses vuelvo y regreso y compro un lote. Me costó seis mil pesos. Desde ese momento me mudé para allá en una casita de tabla. Me mudé solo. Seguí trabajando y seguí construyendo.

Un día llegué de trabajar, en el 95, me fui para el Telecom del barrio y vi a un señor, que fue presidente del Equipo Gestor y gran líder comunitario. Él tuvo que salir de la comuna por orden de los paramilitares. Lo vi pegando unos afiches y le dije: ‘¿Quién es usted?’. Me dijo: ‘Yo soy el presidente de la junta’. Tuvimos una charla ahí, no le paré muchas bolas. Después en el sector mío hicieron una convocatoria para revocarle el mandato. Varias personas dijeron: ‘El es una gran persona, ha hecho esto y esto, tenemos que ayudarlo’. Yo reuní al entorno mío, que son como unas siete cuadras que manejo, y les dije: ‘Yo creo que el presidente de la junta está haciendo las cosas bien, hay que apoyarlo’. Y hablé con él. De ahí fue naciendo una amistad entre los dos. Me fui dando claridad quién era él: era un líder, un líder en potencia. Comencé a seguirle los pasos. Seguimos hablando y me dijo: ‘Quiero que me acompañe en la próxima elección de la junta, que me acompañe en la junta’. Acepté. En unas charlas que tuve con él me dijo: ‘Hay que hacer historia, hay que dejar un precedente, no podemos venir a esta vida que pasamos por aquí y nada más, hay que dejar que la comunidad diga lo bueno y lo malo que uno es’. Nos sometimos al voto popular, me fue quitando esa idea del yo personal por el trabajo comunitario, me fui metiendo, ni me di cuenta a qué horas abandoné mi trabajo y resulté ahí metido en el trabajo con la comunidad. Para mí fue muy significativo porque ayudó a cambiar mi mentalidad, a no solo pensar en la quincena, o en las modas. Y empecé a trabajar por la paz y el desarrollo con la comunidad”.

En el Equipo Gestor también participan los jóvenes, quienes así mismo tienen su propia historia:

“Mi referente parte de un trabajo social que venía desempeñando mi papá. Él fue líder comunitario de la Comuna 7. Yo nací allí en lo que se llama Zona Rosa,¹⁰² directamente en el barrio El Campestre. Nací y viví allí hasta el año 1990. Mi papá fue trabajador temporal de la empresa por once años, no se pudo estabilizar. Él tuvo la oportunidad de trabajar en el sindicato. Cuento de él porque es la referencia que yo tengo. Yo seguía de cerca todo lo que hacía y yo estaba a la expectativa. Él me colabora para mis espacios de desarrollo personal, tanto los laborales como los educativos. Él tuvo un tiempo en que se quedó sin trabajo y me dijo: ‘Bueno, apóyeme en la parte social. Yo le colaboro para unos espacios laborales y usted me ayuda’. Le dije: ‘Listo, papá’. Él llega a ser presidente de la Comuna 5, cuando nos fuimos a vivir al Primero de Mayo. Vivimos siete años allá.

“Yo paso por el SENA, estudio por patrocinio. Salgo, tuve la oportunidad de pasar por Pastoral Social, escuché algo del Cinep y me inquietó. Vuelvo a la Comuna 7, producto de que los espacios allá se cierran mucho, hay mucho asesinato.

“Eso me lleva a mí a mirar cómo me muevo. En esa instancia veo la necesidad de volverme a integrar con la comunidad y empiezo a ver que la generación con la que me formé está metida en el problema de violencia. Un niño está hasta matando en el mismo barrio. ¿Qué está pasando? Viviendo en el Primero de Mayo conocí a alguien que textualmente dijo que había matado a ciento diez personas, ¡Dios mío! Y vi cómo mató a un vecino simplemente porque dijo un chisme, y lo mató frente de mí. Dije: ‘No más’. Eso me marcó a mí porque fue algo muy duro.

“Me vinculé al trabajo de la comunidad con el anterior presidente del Equipo Gestor. Yo dije: ‘Aquí es’. Inicialmente no caigo bien, veo que es un espacio que hay que ganarse en la comunidad. Encuentro muchas cosas que me permiten identificarme con la gente y empiezo a abrir relaciones. Se inicia el proceso con los jóvenes, que hay unos recursos para los jóvenes y se inicia el proceso. Era necesario que entrara una nueva generación y entramos al proceso”.

Estas historias nos muestran el tipo de personas que habitan en la Comuna 7 y por qué dedican años de lucha a construir un proyecto educativo, como es la Ciudadela Educativa. Sin duda son historias de dolor, pero también de construcción y de capacidad de liderazgo.

102 Se refiere a una de las zonas de tolerancia de Barrancabermeja.

La comuna en manos paramilitares

Desde el año 1998 el paramilitarismo comienza a dominar Barrancabermeja, y por supuesto la Comuna 7, "con base en las masacres y en la imposición del terror. Pero también lo hace por medio de estrategias de acercamiento a las comunidades y de cambios de liderazgo. Con una estrategia de combinación de todo tipo de lucha, a partir de la desaparición de líderes comunitarios no simpatizantes con el movimiento, de inteligencia militar contra activistas y militantes sociales que simpatizan con el movimiento insurgente para obligarlos a desplazarse; cooptando y trabajando políticamente con activistas y militantes del EPL y ELN para obligarlos a desertar y fortalecer las filas y, en algunos casos, convirtiéndolos en comandantes militares de las AUC para que luego señalen a sus antiguos compañeros de grupo e incluso los ejecuten. En una entrevista hecha a 'Salomón', comandante paramilitar encargado por Carlos Castaño para tomarse a Barranca, decía: 'Después de un trabajo de inteligencia y penetración que le hicimos a la subversión, a nuestra llegada ya teníamos reinsertados a 150 del EPL, FARC y ELN. Después de eso, ellos mismos nos decían dónde estaban los demás".¹⁰³

Sin duda, el control Paramilitar se facilita por cierto apoyo de los pobladores, hastiados de la guerrilla. Sin embargo, las cosas no han cambiado mucho. Una profesora explica: "Ahora es la misma mierda y peor. Yo lo siento, es una presión mucho más sutil, no directa, pero sí, está ahí, siente uno que asfixia. Ahora son otras las formas de control, otras formas de intervención de ellos, otras formas de hostigar. Muy difícil. Igual cuando ellos llegaron y empezaron a posesionarse de esto. Un día se acostaron guerrilleros y al otro día amanecieron paramilitares y eran los mismos, y no nos dio tiempo de ver qué pasó".¹⁰⁴

La masacre del 16 de mayo está en el recuerdo de todos: "allí cambió toda la vida de Barrancabermeja, por lo menos de la Comuna 7. Cambió nuestra vida de religiosas y cambió mi vida personal. Eso fue como una ruptura con lo que yo había vivido antes. Fue algo muy fuerte el sentir uno desgarrarse a la gente del dolor. El sentir uno a las diez y media de la noche que la gente no sabía qué había pasado, dónde estaba su gente, toda esa tragedia tan terrible, eso no tiene nombre... Esa masacre fue el primer ingreso de los paras a Barranca. Luego, de allí para acá surgieron una serie de masacres muy fuertes. En toda esa época yo personalmente tomé una opción muy grande, y una opción muy clara de camino hacia el acompañamiento de la gente, sin ningún miedo, con un deseo inmenso..."¹⁰⁵

103 Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón. (2002) *Concepto sobre el Proyecto Ciudadela Educativa para ECOR y ETP, Barrancabermeja*, 28 de mayo de 2002. Mimeo.

104 Testimonio. Taller con profesores, 18 de septiembre de 2003.

105 Testimonio de Hermana Norma Bernal, 2 de septiembre de 2003.

Como se ve, en general la vida de la Comuna fue afectada por el ingreso y control de los paramilitares. En Barrancabermeja cada barrio cuenta con dirigentes y activistas políticos que nada tienen que ver con la actividad militar de las AUC pero que lentamente van tejiendo la telaraña del nuevo poder en las comunas, la ciudad y la región.

“Este escenario de hegemonía y transición de un control militar a otro también de tipo militar, ha creado confusión en los pobladores. Por supervivencia se adaptan a las circunstancias, se sienten seguros con el dominio del paramilitarismo sobre el territorio que, además, cuenta con el beneplácito de algunas autoridades civiles y militares. Socialmente el paramilitarismo organiza las comunidades desde la seducción, legitimando la razón de la fuerza, imponiendo el miedo a quien desaprobe su proyecto y a través de la desaparición forzada. Los pobladores entran en el dilema: o se quedan, condicionados a la aceptación tácita o explícita de los ‘nuevos principios’, o se van del barrio, la comuna o el municipio. En el primero de los casos se acomodan a las nuevas circunstancias, a los nuevos actores armados, porque saben, por experiencia, que quien tiene el poder de las armas ejerce control social y del territorio y hay que someterse a ellos. Se da una obediencia ‘voluntaria’ al nuevo orden que garantiza ‘seguridad’, estabilidad, tranquilidad e inversión. Añoran el Estado de la Constitución, el Estado del que siempre se les ha hablado, pero que actualmente es suplantado por un actor armado”.¹⁰⁶

Como se ha dicho, uno de los sectores más impactados por las acciones paramilitares fue la Comuna 7. El nuevo orden impuesto despertó temor y desconfianza entre los habitantes de la comuna y de la ciudad en general. Eso era evidente, ante todo dentro de las distintas organizaciones populares, sociales y religiosas que hacían presencia en la zona, las cuales, a partir de proyectos de organización comunitaria, buscaban mejorar las condiciones de vida de los más pobres.

“Uno de los proyectos afectados por el nuevo orden fue Ciudadela Educativa. El Equipo Gestor soportó un momento sumamente difícil cuando, a comienzos del año 2001, dos de sus miembros tuvieron que marcharse de la ciudad debido a las amenazas efectuadas por el nuevo grupo armado que dominaba la zona. El apoyo brindado a los compañeros desplazados por parte de los que se podían quedar fue mínimo. Algunos abiertamente se negaron a realizar acciones en defensa de ellos, pues consideraban que aquellos no habían sido suficientemente claros con el Equipo. Este hecho hizo que surgieran serias diferencias entre los que se iban y los que se quedaban, por lo cual se llegó a pensar que sería imposible trabajar en medio de tantas presiones. Sin embargo, el Equipo Gestor no declinó en su empeño aunque sabía que no sería fácil retomar el ritmo.

106 Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón, *op.cit.*

“Sin duda, después de lo sucedido, el Equipo Gestor quedó sumamente fracturado. No existía un ambiente de confianza. Se discutía por cualquier sutileza. Y aunque en general cada uno empujaba para su lado buscando obtener algún beneficio particular, a veces se producían alianzas para forzar una decisión que beneficiaría a un sector del equipo. Los temores de cada uno hacían que el equipo se cerrara cada vez más, de tal modo que de ninguna manera aceptaban que uno o varios jóvenes llegasen a participar de su organización. Temían ser desplazados por el empuje y creatividad de éstos. Y menos pensaban en abrir las puertas a los docentes. Dicha circunstancia hizo que algunos de la comuna afirmaran que el proyecto había dejado de ser comunitario y se había convertido en algo privado”.¹⁰⁷

El arribo de los paramilitares significó muchas dificultades para el proyecto de Ciudadela. Por supuesto, se afectaron los liderazgos, las posibilidades de trabajo conjunto. Pero no solo surgieron problemas por causa del orden público. También factores institucionales llevaron a que el acompañamiento cambiara, ante la salida del Cinep del profesional responsable de acompañar el proyecto Ciudadela Educativa.¹⁰⁸

Desarrollo del proyecto

En el recorrido del proceso de la Ciudadela se cruzan varias lógicas. Por una parte, impulsadas desde el Cinep en gran medida, aparecen las lógicas de la educación popular, que desean vincular la educación a los proyectos e iniciativas de tipo comunitario. Tal vez ello explique por qué el Equipo Gestor en un comienzo fue conformado fundamentalmente por líderes de las Juntas de Acción Comunal y la representatividad y liderazgo de los maestros se vieran limitadas. Por otra parte, se expresa una lógica propia del sector educativo, que entiende que la principal responsabilidad de la Ciudadela es lo pedagógico y lo educativo. A pesar de su gran respeto e incluso solidaridad con los procesos comunitarios, los maestros en la práctica se entregan de lleno a la labor pedagógica y a garantizar el aprendizaje y las oportunidades de los jóvenes, dejando en segundo plano los procesos comunitarios y productivos que se propone la Ciudadela. Tal lógica del sector educativo, desde luego, aparece atravesada por los intereses políticos que controlan el sector y que influyen en gran medida en los maestros. Pero también en la Ciudadela se cruza la lógica institucional del Pdpmm, que desde sus comienzos hizo de la Ciudadela uno de sus proyectos emblemáticos y una de sus apuestas centrales. Claro está que en su afán de sacar adelante su iniciativa, el proyecto ha desarrollado una serie de gestiones y procesos que muchas veces no corresponden a las necesidades concretas de quienes se encuentran en la comunidad. En fin, tratemos de dar cuenta del proceso.

107 Marco Raúl Mejía, quien acompañó el proceso de la Ciudadela por varios años.

108 Marco Raúl Mejía, quien acompañó el proceso de la Ciudadela por varios años.

Diagnóstico

Las acciones del diagnóstico educativo tuvieron en Barrancabermeja mucha fuerza. Con apoyo del Cinep, en los años 97 y 98 se realizaron varios talleres con la comunidad para debatir el tema de la educación. “La conclusión era, por un lado, que la información era muy precaria, que no había información sobre educación; y, por otro lado, como una hipótesis que salía en esos talleres, en esas reuniones, era que no había un proyecto educativo pertinente para la región. E iniciamos un proceso de deconstrucción de los proyectos educativos institucionales (PEI) de cada institución y mirar cómo estaban”.¹⁰⁹

Fue en esos talleres donde se acuñó la frase. “No queremos un colegio más, no queremos que nos construyan un colegio más”. El sueño de tener un colegio diferente dio para que se pusiera en marcha una serie de exploraciones y búsquedas para dar al proyecto su propio carácter. “Eso fue lo que llevó a desatar una serie de actividades, e incluso a ir a Pasto a conocer la ciudadela educativa que se había hecho en Pasto, que había hecho Navarro Wolf cuando fue alcalde y que se financió con recursos del Banco Mundial. Fue un grupo de líderes de la comunidad y de maestros, cerca de ocho personas, y conocieron ese proceso. Les gustó mucho la infraestructura, pero se dieron cuenta que era muy bonita la construcción, con innovaciones en lo arquitectónico, pero que no había comunidad educativa. De allí es de donde empieza la preocupación por construir comunidad educativa y por trabajar eso que se llama el PEC, el Plan Educativo Comunal, como una manera, repito otra vez, de que no fuera un colegio más. Allí es entonces cuando se empieza a desatar todo un proceso y yo diría que se perdió el foco de la construcción en sí, de la materialización física del colegio. La preocupación era cómo construir un proyecto educativo allí”.¹¹⁰

Nacimiento de la idea de la Ciudadela

La idea de conformar una institución educativa diferente, que no fuera un colegio más, se reforzó con el propósito de la Estrategia Educativa de imprimir un nuevo significado a la educación media. Esta construcción llevó a concebir la idea de crear una Ciudadela Educativa en la cual se cruzaban distintos propósitos. El primero de ellos, como ya se ha dicho, se vinculaba a la necesidad de ofrecer bachillerato a los jóvenes de la Comuna. A la vez se buscaba que la Ciudadela diera origen a una educación pertinente, que ofreciera a sus estudiantes posibilidades productivas y económicas. La nueva significación de la educación media se concebía en la pers-

109 Testimonio de Pascual Silva, coordinador de ETP, Barrancabermeja, 18 de septiembre de 2003.

110 Ibid.

pectiva de capacitar a los pobladores para asumir su desarrollo, lo cual se entendía en términos de formación para el trabajo. Además, se manifestaba un propósito de tipo comunitario, relacionado con la esperanza de que la educación y, de manera concreta, la institución educativa que se estaba creando contribuyeran a tejer comunidad y a superar la fragmentación social de la comuna.

La preocupación no era el colegio concebido físicamente, sino que existiera un proyecto educativo pertinente para la comuna. “Se empezó a hacer la relación para que eso respondiera también a la necesidad de proyectos productivos, que no fuera que los estudiantes salieran de diecisiete, dieciocho años a no hacer nada, sino que cuando salieran tuvieran un área de desempeño realmente. Empezó como todo el sueño de hacer como un proyecto educativo distinto”.¹¹¹

El día 17 de noviembre de 1998, en escuela La Independencia se conformó el primer Equipo Gestor. “Con todas las personas que había allí se eligió el equipo. La gente decía: “Tal para presidente, fulano para tesorero, tal para secretario”.¹¹² Dado que se asumía que el proyecto iba más allá de lo educativo, se crearon líneas de acción y de cada una de ellas se encargó a un integrante del recién elegido equipo. “Salió la línea de salud, la línea de educación, salió la línea de comunicación, la línea de proyectos productivos, salió la línea de medio ambiente, salió la línea de recreación, cultura y deporte. Fue bueno que el proyecto se dividiera”.¹¹³

Otro dirigente comunitario lo cuenta a su manera: “Cuando hicimos esa reunión, el presidente de la junta me dijo: ‘Acompáñeme, que tenemos que dar una lucha, que las cosas se hagan como nosotros queremos y como la comunidad las siente, no como que aquí les vamos a dar esto y esto es lo que va a recibir; no, nosotros también tenemos el derecho de pensar y exigir’. Y me metió en una comisión, que fue cuando se nombró el Equipo Gestor; fue mucha gente y se comprometieron. A medida que el proceso ha ido avanzando quedamos las personas que en realidad queremos hacer algo, que somos los únicos que llevamos seis años construyendo un trabajo sin ánimo de lucro y sin ningún interés personal”.¹¹⁴

Pronto empezaron a surgir los enemigos de la iniciativa: “...la clase politiguera siempre haciendo daño, no ha hecho lo que han hecho los líderes. La clase politiguera que ha tenido todo el poder y todo el dinero no ha hecho la gestión que hemos hecho. Porque nosotros no hemos aportado dinero, pero hemos aportado tiempo, hemos aportado gestión. A la clase politiguera le dolió, todavía le sigue doliendo,

111 Ibid.

112 Ibid.

113 Ibid.

114 Testimonio de un líder comunitario. Equipo gestor. Septiembre 17 de 2003.

que el colegio Ciudadela Educativa sea hoy una realidad, porque eso es como una bofetada para ellos".¹¹⁵

"La división del proyecto en líneas de acción fue una manera de imprimirle complejidad además de permitir la participación de diferentes actores y de darle una organización global a la comuna dentro de un proyecto educativo donde todos podamos desarrollar lo que somos".¹¹⁶

El plan educativo comunal

Los cambios institucionales operados en el Cinep, la arremetida de la violencia y otros aspectos institucionales del Pdpmm hicieron que el año 2000 fuera especialmente difícil y que las líneas de acción planteadas no se desarrollaran de manera consistente.

Para revivir las acciones de la Ciudadela, el programa, en el año 2000, define tres estrategias. Por una parte, continuar el acompañamiento pedagógico al Equipo Gestor y a los maestros de la comuna, a través de la Fundación Cinep. En segundo lugar, apoyar, a través de un consultor externo, la elaboración de un plan educativo para la comuna. Por último, gestionar e impulsar la construcción de una sede, lo que posteriormente se denominó Paloka, como acción emblemática.

La labor de construcción de un proyecto educativo comunal y de desarrollo integral de la comuna 7 de Barrancabermeja redefinió el proceso de Ciudadela. Si bien, por una parte, permitió una redefinición de sus líneas de acción y una concreción de sus objetivos, también significó el alejamiento del proceso por parte de los maestros de la comuna.

El Plan Educativo Comunal es antes que nada una transcripción del proyecto Ciudadela Educativa.¹¹⁷ Está pensado para convertirse en una referencia social y espacial capaz de ocasionar impactos regionales en el Magdalena Medio. Comprende dos niveles de intervención: de un lado, la Unidad de Gestión Urbanística (UGU), y por otro lado la formulación de un Proyecto Educativo Comunal (PEC).

"La Unidad de Gestión Urbanística (UGU) comprende todos los componentes de diseño arquitectónico y de ingeniería integral (civil, ambiental, sanitaria, etc.) para la extensión total del predio (166 hectáreas), en armonía con las orientaciones del Plan de Ordenamiento Territorial municipal en sus componentes urbano y rural y con el Plan Parcial que simultáneamente se adelanta en la comuna.

115 Ibid..

116 Ibid.

117 Miguel Espinosa (2001). *Una lectura del Proyecto Ciudadela Educativa*. Mimeo

“El Proyecto Educativo Comunal (PEC) constituye una propuesta que pretende hacer uso inteligente de las posibilidades que otorga la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y sus respectivos decretos reglamentarios, pero que además puede hacer un aporte significativo a la educación misma, al plantearse un proyecto educativo que asuma la integralidad tanto curricular como territorial de la intervención de la Escuela en el contexto social, rompiendo con la absurda creencia en que es correcto que cada institución educativa, en cualquier nivel, elabore su ‘propio’ PEI”.¹¹⁸

Lo que se buscaba con el PEC era una propuesta realmente innovadora en el planeamiento educativo municipal y regional, siendo entonces necesario considerar algunos elementos que definen su concepción:

- “Articular, si no todos los niveles de la formación escolar, por lo menos los que corresponden a preescolar, básica, media y media vocacional.
- “Definir sus objetivos de oferta de servicios con base en las demandas reales de educación de la población que espera afectar en Barrancabermeja y en la región.
- “Si bien el proyecto puede proponerse en primera instancia la construcción de un establecimiento para educación secundaria, que constituye una demanda real y concreta, no solo para la Comuna 7 sino para las comunas vecinas y el futuro crecimiento urbano de la ciudad, su diseño curricular y las prácticas pedagógicas a implementar deberán expresar de manera clara un modelo educativo innovador y un propósito explícito de inaugurar nuevas relaciones entre la escuela y la sociedad”.¹¹⁹
- “Orientar no solo los procesos formales de la educación sino también la educación no formal y, en general, la formación permanente.

“Por otra parte, el PEC definió tres líneas de acción para el proyecto de la Ciudadela Educativa: el educativo, la construcción de tejido social y los procesos económicos productivos.

“La línea educativa se definió como un proceso permanente de construcción de sujetos capaces de buscar su propio designio y de incorporar los saberes, técnicas y dispositivos tecnológicos ofrecidos por la institucionalidad educativa formal y

118 Ibid.

119 Ibid.

por el conjunto de la sociedad, a sus prácticas cotidianas, haciendo un uso ciudadano de derechos y deberes para una convivencia en paz y solidaridad".¹²⁰

"La línea de producir tejido social se concibió orientada a la construcción del desarrollo integral de la comunidad mediante la promoción de estilos de vida saludables, conocimiento de derechos y deberes y la participación efectiva de los pobladores en la definición de las políticas públicas que se relacionen con su existencia, de manera que con ello se supere la fragmentación de la vida social, la degradación de las relaciones sociales, la débil identidad y la ausencia de intereses comunes".¹²¹

El trabajo de los procesos económicos productivos se planteó como "un proceso organizativo para la elaboración de una propuesta de desarrollo económico y productivo, que genere un impacto social que partiendo de las prácticas, necesidades y potencialidades económicas y sociales de los habitantes de la comuna 7, las oportunidades que ofrece el terreno de las 166 hectáreas y la ubicación estratégica de la comuna en el municipio y la región del Magdalena Medio, contribuya a la calidad de vida digna y sostenible de sus habitantes".¹²²

El plan del PEC nunca se puso en práctica del todo. La razón fundamental de ello es que se trabajó y se concibió por fuera del curso de la Ley 715, que en esos momentos comenzaba a implantarse en el país y que, de manera necesaria, iba a llegar a Barrancabermeja y a la Comuna 7. Sorprende de veras que esta iniciativa, aparentemente al menos, se trabajó por fuera de la realidad educativa del país y estuvo cargada de juicios de valor que no necesariamente correspondían a la realidad coyuntural del momento.

De cualquier forma, reavivó las esperanzas, las cuales se fortalecieron con la construcción de la sede conocida como Paloka. Paloka respondía a varias necesidades. Primero, a la urgencia de una sede propia; segundo, a la ansiedad de entrar al terreno, ocupar el terreno y facilitar la libre integración de la comunidad. Se realizó con apoyo del gobierno japonés, por gestión directa del Pdpmm, y se logró gracias a una visita hecha por funcionarios de la embajada del Japón. "Llegaron los de la embajada, nosotros les contamos, porque lo que hemos hecho es contar. Les contamos el rollo y ellos se mostraron interesados. Después llegó la noticia de que había 200 millones de pesos, porque nosotros les dijimos que estábamos pagando arriendo, que no teníamos sede propia. Ellos nos asignaron, por el Plan Padrinos fue eso, 200 millones de pesos. La sede era una prioridad, estábamos pagando arriendo".¹²³

120 Ibid.

121 Ibid.

122 Ibid.

123 Ibid.

Conformación de la zona educativa y aplicación de la ley 715

En el año 2001 aparece la necesidad de discutir y crear una organización que, con base en los preceptos de la Ley 715, lleve a la llamada racionalización y reestructuración del sector educativo. Lo que significa en últimas es la creación de una zona educativa que integre, o agrupe, a las instituciones escolares, para conformar el llamado colegio completo, es decir, aquel en el que los niños puedan hacer su tránsito educativo desde el grado 0 hasta el grado 11. Para el caso de la Ciudadela Educativa, la conformación de una zona educativa fue un hecho tensionante y de gran disputa, pues para unos la creación de la zona llevó a la realidad, por fin, el viejo sueño de contar en la comuna con un colegio de bachillerato. Este colegio completo funciona hoy con base en la integración de las instituciones de primaria de la comuna, gracias a la construcción de una sede en los terrenos del proyecto, que lleva por nombre Ciudadela Educativa del Magdalena Medio. Para otros, en cambio, la creación de la zona dio al traste con el carácter comunitario de la Ciudadela, dejando por fuera de su proceso al Equipo Gestor y transformando el proyecto en una iniciativa exclusivamente educativa.

Unos y otros tienen razón. Pero más allá de ello, lo que la creación de la zona educativa pone en juego y en discusión son aspectos clave para el desarrollo del trabajo de la Estrategia Educativa: el valor y el sentido del proceso de acompañamiento, la relación entre las instancias comunitarias y el sector educativo, así como el juego político y el papel del Estado, en este caso a través de la alcaldía de Barrancabermeja, como responsable del derecho a la educación.

Por fin tenemos un colegio de bachillerato

Veamos cómo transcurrió ese proceso: "...en el 2001, cuando salió la Ley 715, se empieza a hablar del colegio completo. Entonces se empezaron a estudiar los documentos y ya empezó la discordia: que si era por fusión, por asociación, que con cuál colegio nos íbamos a unir. Eso creó una crisis en lo que eran los maestros de la comuna. Cada escuela quería que el colegio completo naciera en cada escuela, que fuera en su propia sede. Se empezó a hacer el estudio, y junto con el Equipo Gestor se empezó a hacer la propuesta más bien de que el Mininterior viniera a decirnos cómo nos creábamos. De lo que se trataba era de decirles más bien cómo queríamos nosotros crearnos. Se hizo todo el estudio de la comuna para demostrar por qué era importante el colegio en la comuna, porque la Secretaría de Educación de Barranca no quería crear la zona educativa y menos el colegio. Para nosotros los maestros la Ley 715, si para unos fue un problema, para nosotros, los que creíamos en la Ciudadela, sentimos que nos aceleró el proceso y que fue un beneficio, pero nos costó muchísimo: las relaciones entre las escuelas, ceder, entender que Fe y

Alegría tenía un servicio público así fuera su planta física privada, fue muy difícil, muy difícil".¹²⁴

"Para hacerle frente al proceso de reestructuración fue necesario realizar varios pactos educativos. El primer acercamiento lo realizaron el grupo gestor y el grupo de maestros representados en la rectora de la institución de Fe y Alegría, del cual resultó un documento de marco estratégico global del proyecto. El segundo pacto fue entre las diferentes instituciones para crear el colegio. Y la tercera negociación se realizó entre la comunidad educativa de la comuna con la Secretaría de Educación de Barrancabermeja. Del resultado de estos pactos se organizó un consejo educativo de la comuna, quien sería el encargado de negociar la reestructuración. El equipo estaba conformado por los directores de las escuelas, del Pdpmm, de las juntas de acción comunal, del Equipo Gestor y asesorados por el Cinep.

"La propuesta de la Secretaría de Educación consistía en ampliar la básica primaria hasta el grado noveno en la escuela Nueva Granada, fortín político de la administración, como lo comenta Soledad, 'que la institución fuera la Nueva Granada y que yo fuera la rectora. ¿Yo qué pensaba? Yo les comenté que el consejo educativo comunal tenía un acuerdo y que consistía en crear un colegio. El acuerdo nuestro había sido: sea cual fuera la sede, nosotros vamos a crear un colegio, con un nuevo nombre. Cuando ellos vieron que su propuesta no la aceptábamos, eso generó muchos problemas y conflictos. Entonces nosotros presentamos nuestra propuesta. Nosotros planteábamos que nos integráramos seis escuelas y que creáramos una institución nueva, que seríamos una zona educativa, y que la política educativa de Barranca nos debía reconocer. Ellos nos decían: 'A ver, ¿ustedes cómo piensan que va a ser la oferta?, porque ustedes no van a tener demanda, la gente quiere colegios de trayectoria, ustedes no van a tener la población para mantener, el Colegio se cae'. Había muchas cosas que hacían que se dudara si era o no posible.

"Hoy en día tenemos en bachillerato 512 alumnos. En total tenemos 2.876 en las siete sedes, con el colegio. La sede está aquí, en el otro bloque. Nosotros decimos que hay seis sedes y el colegio. Tenemos solo seis coordinadores, porque el coordinador del Jorge Eliécer coordina también el Pablo Acuña que es una sede muy pequeña. El bachillerato tiene su propio coordinador, aunque me acaba de llegar una carta ayer diciendo que me lo van a quitar. No sé por qué el martes me llegó una carta de la Secretaría de Educación, pero ya tengo hoy otro secretario de Educación.¹²⁵ Esperemos cómo seguir negociando".¹²⁶

124 Testimonio de una profesora de la Ciudadela Educativa, 17 de septiembre de 2003.

125 El día en que se realizó la entrevista se nombró nuevo Secretario de Educación Municipal de Barrancabermeja.

126 Testimonio de Soledad Quintero, rectora de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, 18 de septiembre de 2003.

¿Y ahora que se gestó la Ciudadela, cuál es el papel del Equipo Gestor?

En el año 2003 por fin la Comuna 7 cuenta con un colegio de bachillerato. Pero su conformación llenó el ambiente de heridas y de tensiones que hoy aparecen por doquier. Una de esas tensiones tiene que ver con el papel que en el futuro pueda desempeñar el Equipo Gestor en la orientación del proceso de la Ciudadela. Al fin y al cabo, a partir de la creación de la Zona Educativa su institucionalidad descansa en gran medida en la administración oficial, en este caso la Secretaría Municipal de Educación, y tal futuro parece ser asunto exclusivo de educadores.

Consciente del rompimiento del Equipo Gestor con el sector educativo, el Cinep y el Pdpmm facilitaron un encuentro, con participación de rectores y de los integrantes del Equipo Gestor, con el fin de superar la existencia de dos equipos paralelos. "Se trataba de ayudar al Equipo Gestor para que entendiera la educación formal, su lógica. En Bucaramanga el Equipo Gestor, a partir de un pacto colectivo, se decide a apoyar el proceso de creación de la Zona Educativa".¹²⁷

En ese encuentro el Equipo Gestor decide dar su apoyo al equipo de maestros y concretamente a la rectora. Sin embargo, encuentran que tal pacto no se ha cumplido a cabalidad. Un líder del Equipo Gestor lo explica de la siguiente manera: "...nosotros hicimos un ejercicio donde participó Soledad, duramos tres días construyendo el marco estratégico de Ciudadela como tal y le entregamos las llaves ahí. 'Soledad, el Equipo Gestor le entrega a usted y ustedes los docentes, porque Soledad venía participando en nombre de los docentes. Sin embargo, nosotros no los dejamos ahí, nosotros los seguimos acompañando'.

"Lo que nosotros sabemos, como Equipo Gestor, es que nosotros tenemos clarita la película. El llamado es a articularnos, a trabajar en conjunto sin exigir; respetémonos la autonomía de cada uno, no importa, sino hagámoslo colectivamente, pero que se vea, se socialice al menos. Lo digo con todo respeto, con todo el ánimo de que las cosas mejoren".

En todo caso, no se trata de un conflicto exclusivo entre el Equipo Gestor y los rectores de la comuna. También se presentan disputas propias e internas en el mismo sector educativo. Estos conflictos del sector educativo eran –quizá aún lo son– de dos tipos. Por una parte, la tensión que existe entre los mismos centros escolares por definir cuál va a ser la cabeza del colegio completo. Por otra parte, el enfrentamiento entre la administración educativa y los profesores y colegios al momento de la toma de decisiones.

"Entre los rectores no existía una unidad de criterios y, además, se presentaban muchos temores originados en el sentido del mismo proceso de racionaliza-

127 Testimonio de Marco Fidel Vargas, 17 de septiembre de 2003.

ción”.¹²⁸ Por otra parte, algunos de los directores de las antiguas escuelas mantenían el interés de que sus propias sedes se constituyeran en la “cabeza” de la nueva Zona Educativa. “En la Nueva Granada igual había el interés de que el colegio funcionara allí, independiente del proyecto de Ciudadela porque si bien habían trabajado allí, no habían logrado hacer proceso para Ciudadela. La mayor resistencia era allí en esa institución, porque no creían en el Equipo Gestor, no creían en ellos. Allí había unos intereses”.¹²⁹

“Porque el Municipio también fue una fuente de conflictos. Al fin y al cabo, también tenía su propia propuesta para integrar las escuelas y no fue fácil que se resistiera a ejercer su propia autoridad. El Municipio sentía que esto les quitaba a ellos soberanía en la Comuna”.¹³⁰

Ese trabajo conjunto entre los maestros, las rectoras, el Equipo Gestor y el mismo Cinep como entidad asesora, logró la conformación de la Zona Educativa de acuerdo con la propuesta de la Ciudadela. Para ello, y como un mecanismo de participación y de encuentro, se creó el Consejo Educativo Comunal. Este consejo se conformó con un grupo de 16 personas; tres representan al Equipo Gestor y los demás integrantes son todos los rectores, dos representantes de los maestros y dos de las Juntas de Acción Comunal. El consejo fue concebido además como un mecanismo de articulación de las propuestas o líneas de acción que conforman el proyecto de Ciudadela: lo productivo, la consolidación de tejido social y lo educativo.

Sin embargo, el Consejo Educativo no ha funcionado, se ha presentado una desarticulación de las tres líneas y al parecer solo prima lo educativo formal. La rectora nos da su opinión: “Yo, al igual que los integrantes del Equipo Gestor, tengo muchas dudas sobre la articulación que podamos tener alrededor del proyecto integral. Creo que ellos sí sienten que lo educativo ha tomado mucha más fuerza y que eso de alguna manera desplaza su trabajo, pero yo misma les he dicho que tenemos que buscar una figura, concertada, creada desde las prácticas de lo cotidiano, y más que la figura la manera en que vamos a intervenir. El Consejo Educativo Comunal podría ser un camino, pero ha perdido fuerza como tal. Allí hay representatividad de los compañeros del Equipo Gestor”.¹³¹

Esta desarticulación es hoy un reto muy grande para el proyecto Ciudadela. En efecto, se cuenta por fin con el colegio y, de alguna manera, el proyecto educativo propiamente dicho, al menos en lo formal, tiene un desarrollo claro. Sin embargo, ese desarrollo educativo se aleja de los procesos comunitarios que le dieron

128 Testimonio de Soledad Quintero, rectora de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, 18 de septiembre de 2003.

129 Ibid.

130 Testimonio de una profesora integrante del Equipo Gestor.

131 Testimonio de Soledad Quintero, rectora de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, 18 de septiembre de 2003.

origen, de lo cual el rompimiento o las distancias con el Equipo Gestor y la debilidad de las líneas de acción no son más que ejemplos. “El reto, por lo tanto, está en recuperar la confianza, y esto será efectivo en la medida en que cada uno ocupe el espacio que nos toca, porque cada uno tiene una función específica en este proyecto”.¹³²

Sin embargo, tal recuperación de confianza no es fácil porque finalmente son muchas las posiciones que se mueven y, sobre todo, porque los procesos de acompañamiento se han debilitado.

Lo cierto es que a finales del año 2003 lo que se encuentra es una debilidad muy fuerte de las líneas de acción de tejido social y productiva, que son parte integral del proyecto de Ciudadela. En cuanto a la educación no formal, Ciudadela Educativa desarrolló propuestas relacionadas con el área de la salud, logrando que un amplio grupo de habitantes de la comuna se beneficiara al participar en cursos de primeros auxilios y prevención de enfermedades realizados y dirigidos por personal de la Secretaría de Salud del municipio.

En el eje de lo productivo, el proyecto de Micorrizas sigue manteniendo vivas sus expectativas. “El Equipo Gestor está prácticamente seguro de obtener un buen rendimiento económico de éste y confían plenamente en la honestidad de quien se encuentra al frente de su administración”.¹³³ Sin embargo, hasta el momento no ha sido posible obtener un informe contable adecuadamente consolidado que permita establecer con certeza las reales posibilidades que dicho proyecto tiene para el futuro.

Por otra parte, la construcción de la sede del proyecto Ciudadela Educativa es, como ya se ha dicho, un hecho sorprendente. Si bien el Equipo Gestor participó activamente en su construcción, si bien la sede tiene un carácter simbólico, no se ve con claridad el uso comunitario y social que va a tener.

El liderazgo y asesoría del proceso educativo se encuentra en manos de Fe y Alegría, pues, por decisión del Pdpmm, desde el primer trimestre no hay presencia del Cinep como entidad asesora. Si bien es Fe y Alegría el llamado a ejercer ese liderazgo pedagógico, su presencia no es muy concreta y el fondo, lo educativo, se mueve más por las demandas del día a día de la institucionalidad oficial que representa la alcaldía de Barranca.

El acompañamiento

El desarrollo, la orientación y la situación actual de la Ciudadela Educativa están muy relacionados con los procesos de acompañamiento institucional y personal que se han puesto en marcha. La comprensión cabal de las tensiones, así como de los logros y dificultades, tiene que ver mucho con dichos procesos de acompañamiento.

132 Testimonio de una profesora integrante del Equipo Gestor.

133 Ibid.

En efecto, la Ciudadela Educativa ha estado acompañada. Este acompañamiento fundamentalmente lo ha ejercido el Cinep, pero, al igual, han pasado por allí funcionarios oficiales nacionales y de la cooperación internacional, expertos de las más variadas pelambres y tipos, trabajadores voluntarios, armados y desarmados, con intereses o sin ellos, e incluso han pasado sistematizadores.

Como asegura la rectora de la Ciudadela, el proceso de acompañamiento tiene un carácter muy personal. "El acompañamiento, así no se quiera, tiene un nivel de lo personal, de lo humano. Yo le he dicho al padre Pacho que yo siento que llega un momento en el que el liderazgo del Equipo Gestor depende también mucho de la formación espiritual frente a un compromiso tan grande como es este. Yo creo que en eso no ha habido acompañamiento. Bueno, ha habido acompañamiento en otras cosas, pero también hay que ayudar a las personas a crecer como personas. Ahí es muy poco el acompañamiento".¹³⁴

De cualquier forma, la heterogeneidad de acompañamientos, la diversidad de enfoques y concepciones y los cruces de intereses, así como las dificultades que surgieron en las relaciones establecidas entre los distintos asesores y las respectivas entidades con quienes sostenían acuerdos laborales por cuenta de los distintos enfoques teóricos que unos y otros querían darle al proyecto, causaron gran incertidumbre en cuanto a las posibilidades con que contaban tanto el Pdpmm como el Cinep para brindar una asesoría permanente y efectiva. Esto despertó en el Equipo Gestor cierta prevención y resistencia con respecto a los asesores, y por ende un debilitamiento de las relaciones entre el Equipo y las organizaciones que le apoyaban.

De manera esquemática, se pueden distinguir tres etapas de acompañamiento. La primera se presentó desde los comienzos de la presencia del Pdpmm y del Cinep en el proyecto, en el año 1997, hasta el año 2000. El profesional en cabeza de este acompañamiento por parte del Cinep fue Marco Raúl Mejía y en algunas momentos Luis Fernando Escobar. Su labor se caracterizó por la idea de construir un proyecto de carácter comunitario, por lo cual se centró en el trabajo con el Equipo Gestor. En un segundo momento, desde el año 2000 hasta el año 2002, la asesoría del Cinep fue ejercida por Marco Fidel Vargas y se centró en el interés de articular los procesos del Equipo Gestor con aquellos de los maestros y la educación formal. Este momento fue cruzado por las tensiones de la conformación de la zona educativa, lo cual llevó a su terminación. A partir del año 2003 la asesoría, principalmente la pedagógica, se ha encargado a Fe y Alegría.

La primera fase de asesoría se caracterizó por su énfasis en lo comunitario y tuvo dos propósitos principales: empoderar al Equipo Gestor y construir un proyecto de Ciudadela que fuera más allá de lo simplemente educativo. Sus logros princi-

134 Testimonio de Soledad Quintero, rectora de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, 18 de septiembre de 2003.

pales, sin duda alguna, tienen que ver con el grado de apropiación de la comunidad frente al proyecto. "A mí me parece que esa palabra empoderamiento, al soñarme el proceso siempre había pensado algo así, pensando en que fuera algo propio, que uno pudiera tomar decisiones".¹³⁵

Este marcado énfasis en lo comunitario llevó a que este primer modo de acompañamiento asumiera que la necesidad principal se situara en la construcción de una iniciativa compleja basada en siete líneas de acción y que entendía a la Ciudadela como un centro y un eje del desarrollo comunitario.

La fase de acompañamiento presentó dificultades de variada índole, principalmente originadas en la misma complejidad del proceso, por una parte, y por la otra en el exagerado protagonismo del Equipo Gestor, que llevó a la construcción de una propuesta educativa sin involucrar a los maestros, lo cual provocó tensiones y apatías.

Como se ve, son conflictos naturales que suceden en determinados momentos y que dejan ver con claridad que el empoderamiento del Equipo Gestor se produjo de hecho.

La segunda fase de acompañamiento, del año 2000 al 2002, tuvo que moverse en momentos muy duros y críticos para la Comuna y para Barrancabermeja. El año 2000 fue el momento del auge paramilitar y las masacres, cuando los asesinatos y los desplazamientos eran pan de cada día en la Comuna 7. Por otra parte, esta fase de acompañamiento tuvo que enfrentar la necesidad de dar respuesta al proceso de reestructuración que se inició a partir de la puesta en marcha de la Ley 715.

A pesar de haber logrado que la Ciudadela fuera aceptada como Zona Educativa, este último desarrollo tuvo como consecuencia que se produjera un rompimiento en el acompañamiento y que el Pdpmm decidiera, seguramente con el fin de evitar conflictos, que dicho acompañamiento no continuara en cabeza del Cinep. "En el proceso de conformación de la Zona Educativa, aunque su acompañamiento y su método de hacer la metodología tuvo dificultades, la participación del asesor del Cinep fue importante. A veces sentimos que no hubo claridad sobre cuál era su papel. Entonces uno dice: ¿cómo nos la estamos jugando?".¹³⁶

Lo que parece ser evidente es que esta fase del acompañamiento no entró a tomar partido, como seguramente lo dice la sana lógica, en los conflictos y dificultades entre el grupo de rectores y maestros y los integrantes del Equipo Gestor. Esta opción de no tomar partido hizo que en un determinado momento, en todas las miras, fuera sospechoso que no se solidarizara con los radicalismos y las luchas de poder. También es evidente que de manera explícita el Pdpmm no retiró al Cinep

135 Testimonio de un líder comunitario. Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

136 Testimonio de Soledad Quintero, rectora de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, 18 de septiembre de 2003.

como entidad asesora del proceso, pero sí optó por llamar a Fe y Alegría a que asumiera esa función. Tal decisión no fue concertada ni con el Consejo Comunal ni con el Equipo Gestor, sino que se tomó en el nivel puramente institucional. "Cuando salió el Proyecto nos dijeron que nos iba a asesorar, nos iba a acompañar Fe y Alegría. Nosotros en ningún momento dijimos: 'Fe y Alegría'. Yo hice la pregunta: ¿a cuál de nosotros le pidieron opinión?, ¿cuándo nos reunieron?, ¿cuándo nos preguntaron que fuera Fe y Alegría? Nadie contestó".¹³⁷

La tercera fase de acompañamiento, en el año 2003, ha estado en cabeza de Fe y Alegría. "Es difícil comprender ese papel de Fe y Alegría, pues es parte de la Ciudadela como proyecto educativo, es una de las instituciones, y, al mismo tiempo, es la entidad asesora".¹³⁸

De cualquier forma, es clara para todos "la necesidad de tener en cuenta la asesoría. Siempre queremos acompañamiento, pero siempre opinamos y participamos. Habrá críticas si creemos que hay que hacerlas y allí es donde viene el choque, pero un choque constructivo, porque muchas veces nosotros como comunidad no entendemos algunas leyes o algunas normas y no nos da pena preguntar".¹³⁹

Otro idea que hay en común sobre la asesoría "es que en todo proceso tiene que haber choques, si todo fuera una maravilla entonces no habría proceso, por un lado. Por otro, ¿cuáles eran los logros? El logro era la confianza que tenemos nosotros mismos. Con el apoyo de todos hemos logrado una confianza, hemos logrado una organización, un empoderamiento, un crecer y un construir, pero todo eso lo hemos logrado con diferencias de todos, con choques de todos, con equivocaciones, porque nos hemos equivocado también, desde los errores y desde las equivocaciones es que tenemos que construir".¹⁴⁰

También hay consenso de que "las asesorías del Programa son asesorías de construcción, porque el Programa está en vía de construir una comunidad para lograr un desarrollo en la región. Ya hemos tenido muchos choques, porque a uno lo empoderan y después se dan las dificultades. Cuando a uno lo empoderan de algo, por ejemplo, yo en salud porque me ha gustado toda la vida eso, cuando llega la hora de multiplicarle a la comunidad, de articularla, de hacer todo lo que le han metido a uno en la cabeza, entonces llega el choque de que 'No, es que no se puede, es que ustedes están aprendiendo'. Entonces uno se pregunta: ¿para qué lo empoderan a uno? Yo le pregunto mucho al Programa eso: 'Bueno, si estamos en un

137 Testimonio de una líder comunitaria, Taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

138 Ibid.

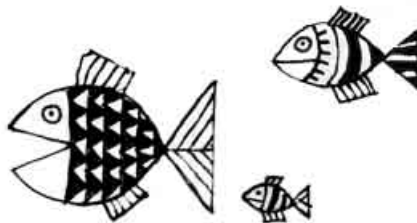
139 Testimonio de un líder comunitario, taller con Equipo Gestor, 17 de septiembre de 2003.

140 Ibid.

empoderamiento de construcción, que es la hora de mostrar ese empoderamiento, de ser la hora de estar nosotros al frente, ¿por qué nos dicen que no?'. Nos dicen que todavía no y se llenan de disculpas para hacer las cosas que nosotros mismos podemos hacer. Uno no halla cuál es el empoderamiento y cuál es la razón del proceso que uno quiere".¹⁴¹

A manera de colofón

¿Cuál es el futuro de la Ciudadela Educativa?, ¿de qué manera operará el proyecto? Son preguntas centrales que se deben resolver de manera inmediata. El cruce de lógicas que ha caracterizado el proceso continúa presente. Por un lado, como algo presente, aunque no de manera explícita, continúa el poder y el control de los agentes armados, en este caso los paramilitares, quienes a través del negocio de la gasolina y de otras formas menos evidentes ejercen poder y autoridad. Por otra parte, el poder oficial, el de la política y el de las instituciones, también hace una presencia tangencial y muchas veces sin asumir su papel y su responsabilidad de una manera plena. Por supuesto, están las lógicas comunitarias y del empoderamiento, que en el caso de la Comuna 7 tienen una gran fuerza, pero que aparecen amarradas a las lógicas de los proyectos, de las iniciativas y de las financiaciones de la cooperación internacional. Las lógicas educativas, de igual manera, se manifiestan, se expresan en el colegio Ciudadela Educativa del Magdalena Medio con todos sus aciertos, pero también con todas sus formalidades. El cruce y el conflicto siguen vivos, por supuesto, y en medio de ellos se ha logrado que se tenga un colegio para los niños y los jóvenes de la Comuna, y de seguro no se trata de un colegio más.



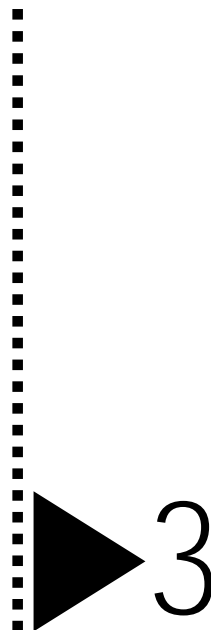
141 Testimonio de una líder comunitaria, Taller con Equipo Gestor.

Los equipos técnicos pedagógicos (ETP)

Los Equipos Técnicos Pedagógicos son instancias de organización, coordinación y participación de la población en los procesos que promueve el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Si bien los ETP cumplen una función operativa y de descentralización en la toma de decisiones sobre los programas y proyectos que se adelantan en las diferentes subregiones del Magdalena Medio, al menos en su concepción tienen un alcance mucho mayor: son una estrategia política y pedagógica. Es a través de ellos como se busca la formación y participación de la población en la orientación de los procesos de desarrollo y de construcción de una cultura de paz.

En la actualidad, en cada una de las subregiones en las que operativamente se ha subdividido la región se han conformado y operan Equipos Técnicos Pedagógicos. La característica más evidente de estos organismos es su carácter subregional. Con la sola excepción del de Barrancabermeja, en todos ellos hacen presencia delegados o representantes de diferentes municipios, quienes participan, bien sea por su condición de integrantes de los Núcleos de Pobladores¹⁴², bien por estar vinculados a algunos de los proyectos en marcha, o bien por ser funcionarios de las alcaldías municipales o del Programa.

Como su nombre lo indica, los ETP tienen un doble carácter: son una instancia técnica y constituyen una estrategia pedagógica. Son los responsables de seleccionar la mayoría de los proyectos que ejecuta el Pdpmm, así como de hacer su seguimiento y veeduría. En ese sentido cumplen una función técnica. De la misma manera, son una estrategia pedagógica, porque quienes participan en ellos tienen la oportunidad de formarse en habilidades específicas relacionadas con la misma



142 Como se explicará más adelante, los Núcleos de Pobladores son una organización de participación comunitaria desplegada por el Pdpmm en los municipios donde hace presencia.

gestión de los proyectos, así como en la construcción de iniciativas conjuntas con una visión de región.

Pero más allá de esta doble función, pedagógica y técnica, los ETP cumplen el papel de articular el Pdpmm a las expectativas y necesidades de la población. Ellos airean al Programa, le dan pies en la tierra y presencia en las comunidades. Sin ellos, tal vez la intervención del Programa no dejaría de ser desde afuera y sin diálogo. Dado que en ellos participan tanto pobladores como funcionarios del Programa, son una instancia de diálogo y de presencia de las comunidades en la toma de decisiones del Programa en su conjunto. Gracias a los ETP los procesos del Pdpmm adquieren legitimidad social y se muestran como instancias políticas en el sentido profundo del término, pues es a través de ellos como la población y las comunidades organizadas ejercen su poder en el momento de tomar decisiones y de orientar los procesos que se vienen adelantando en la región. En síntesis, los ETP se asumen como espacios axiológicos, en los que se hace real la interconexión de realidades, experiencias y saberes diversos.

El carácter pedagógico de estos organismos hace que su origen, sus acciones y sus enfoques sean de interés para la comprensión de la Estrategia Educativa del Pdpmm. Su puesta en marcha y su funcionamiento son en sí mismos acciones de formación y de educación popular. Por eso la comprensión de los alcances y posibilidades de la acción educativa del Programa pasa por dar cuenta del proceso de los Equipos, en tanto que estrategia pedagógica y acción específica en el campo de la educación no formal.

No pretendemos hacer un análisis exhaustivo de todos los ETP que funcionan en la actualidad. Hemos centrado nuestra indagación en dos de ellos: el de la Serranía de los Yariquíes, que abarca los municipios de San Vicente, El Carmen y Betulia, y el de la subregión de Vélez, que incluye los municipios Bolívar, El Peñón, Landázuri, Cimitarra y El corregimiento de La India, principalmente porque en ellos es donde mayor fortaleza presentan las acciones de la Estrategia Educativa. Sin duda, una comprensión más cabal de esta estrategia pedagógica, técnica y política diseñada y puesta en marcha por el Programa requeriría una investigación y un balance mucho más profundos.

Nacimiento de los ETP

El diagnóstico realizado en 1995 y que dio vida al Pdpmm arrojó como una de sus principales conclusiones la debilidad de las organizaciones comunitarias e institucionales de los municipios de la región. Por esa razón, desde las acciones de sensibilización, adelantadas entre 1996 y 1997 con el fin de dar a conocer el diagnóstico y acordar algunas iniciativas de solución de las problemáticas identificadas, surge

la idea y la necesidad de crear, con base en el Programa, organizaciones sociales, o fortalecer las ya existentes. Se trataba de encontrar caminos para que la población participara directamente, tanto en la planeación territorial como en el seguimiento de los proyectos y, por ende, en la construcción de ciudadanía.

Las primeras formas de la organización que arrojó el Programa fueron los Núcleos de Pobladores, que son una instancia, aún existente, de carácter municipal, “conformada principalmente por todos aquellos que se interesan en los municipios en la paz y en el desarrollo”¹⁴³. Quienes integraron los primeros Núcleos fueron quienes se hicieron presentes en los talleres y acciones de sensibilización. Una vez que el Diagnóstico y su análisis hicieron posible la identificación de temas y necesidades en cada uno de los municipios, se torno indispensable la creación de organizaciones que formularan iniciativas o proyectos para dar solución a la problemática identificada. Esto explica el origen de los Núcleos de Pobladores.

Hacia 1997 los Núcleos cumplían un papel importante en la conformación de una organización de la población, pero no era suficiente. “Si bien los Núcleos de Pobladores fueron creciendo tanto en términos de la participación de la población, lo cual permitía una mayor injerencia suya (sic) dentro de la vida del Pdpmm, como en su capacidad de fortalecer el ánimo de lo pobladores para salir adelante, sirviendo de ejemplo para otros pobladores”,¹⁴⁴ no podía decirse que el camino estaba allanado. Por el contrario, las dificultades se evidenciaron con toda crudeza, pues la violencia arremetió fuertemente contra quienes en un principio trabajaron y dedicaron sus esfuerzos a garantizar una base de participación. “A algunos los grupos armados los mataron, a otros los obligaron a desplazarse y a salir de sus comunidades. En la subregión de Vélez, por ejemplo, prácticamente de quienes metieron el hombro duro por el Núcleo de Pobladores, de quienes fueron sus fundadores, solo quedan dos personas, las demás han tenido que irse o las mataron. Quienes formamos parte del Núcleo hoy en día somos personas nuevas, somos personas que nos encarrretamos con el cuento y que estamos en los procesos. Pero de quienes fueron sus fundadores y conocen bien a fondo este proceso y se quedaron en la zona, se retiraron por miedo a que les sucediera algo. Decidieron retirarse totalmente, al punto que hoy les habla uno y dicen que ellos no quieren saber nada de estos procesos, que son buenos pero que no quieren correr riesgos para la vida”.¹⁴⁵

A esta arremetida de los actores armados contra las formas de liderazgo comunitario se sumaba al escepticismo atávico de los pobladores frente a los mecanismos de participación. Al fin y al cabo, “la experiencia que tenían en asuntos de

143 Testimonio de Pascual Silva, coordinador del ETP de Barranca, 21 de septiembre de 2003.

144 Entrevista a miembro de ETP, Landázuri, 8 de agosto de 2003.

145 Testimonio del responsable del Núcleo de Pobladores de Landázuri, 8 de agosto de 2003.

proyectos era caracterizada por la politiquería, el despilfarro, y por el mal manejo que les daban a los proyectos quienes en ese entonces tenían el poder y manejaban las alcaldías".¹⁴⁶

Sin embargo, no puede afirmarse que los ETP surgen únicamente a causa de las debilidades y la vulnerabilidad de los Núcleos de Pobladores frente a la violencia. De hecho, nunca fueron concebidos para reemplazar a los Núcleos sino, por el contrario, como un mecanismo para su fortalecimiento. Con los ETP se buscaba desde un principio superar el aislamiento o fragmentación de las acciones municipales y, así, comenzar a crear estructuras y estrategias que vincularan a varios municipios en conjunto.

Hacia finales de los años 90 "el seguimiento de los proyectos concertados y acordados en los Núcleos parecía labor exclusiva del Programa, que era el que manejaba todo".¹⁴⁷ Este manejo de los proyectos se realizaba a través de un grupo de trabajo llamado 'Comité Operativo', conformado por profesionales de las distintas estrategias y áreas de intervención del Programa. El Comité Operativo asumía la responsabilidad de aprobar los proyectos y sus desembolsos y, "además, decía cómo se hacía el gasto o la ejecución de los recursos. Los Núcleos eran sólo responsables de establecer prioridades, era desde donde se planeaba y organizaba, centralizaba todo. En ese entonces se ve la necesidad de crear el Equipo Técnico Pedagógico: que se formara un equipo de trabajo que pensara, que fuera dinámico, que hiciera las veces de presentar proyectos y, así mismo, hiciera su seguimiento y evaluación".¹⁴⁸

A comienzos del año 2000 se hizo evidente que el Programa, tanto para la gestión de los proyectos como para fortalecer su propia estructura administrativa, su dinámica de desenvolvimiento, requería una estrategia subregional *in situ*, que se especializara en labores pertinentes al desarrollo de los proyectos. En realidad el Programa, en su conjunto se hallaba inmerso en un "proceso de descentralización y desconcentración de las decisiones. Entre el 99 y el 2000 se dio todo el debate conceptual, organizacional y teórico"¹⁴⁹ sobre la estrategia organizativa requerida, la cual debía tomar en consideración las inquietudes de los pobladores. A medida que los pobladores se 'empoderaban', pedían mayores espacios de participación e injerencia en los procesos de los proyectos que comenzaban a ponerse en marcha, en consecuencia con las prioridades establecidas por los mismos Núcleos de Pobladores.

146 Entrevista a miembro de ETP Landázuri, 8 de agosto de 2003.

147 Entrevista a miembro de ETP Landázuri, 8 de agosto de 2003.

148 *Ibid.*

149 Apuntes de Alberto Rincón, integrante del equipo educativo de la Fundación Cinep.

Las situaciones descritas anteriormente fueron los ingredientes que dieron origen a los Equipos Técnicos Pedagógicos, los cuales se conciben como “una estrategia y una estructura organizacional”.¹⁵⁰ En sus orígenes sólo lo integraban los funcionarios de la Corporación”.¹⁵¹ Se trataba de conformar unos equipos dinamizadores de los proyectos en los que gradualmente asumieran mayor participación las comunidades.

“Miralindo¹⁵² fue quien primero habló de equipos dinamizadores”.¹⁵³ De hecho, en el municipio de Landázuri ya contaban con una experiencia de conformación y consolidación de equipos de trabajo para impulsar la iniciativa de las Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible (Ebids). “En Miralindo, desde finales de 1999 ya tenían un equipo dinamizador de las Ebids”¹⁵⁴ en plenas funciones. Este grupo de trabajo, este equipo dinamizador recibía el nombre de Equipo Técnico Pedagógico, y tenía bajo su responsabilidad la coordinación y operación de las Ebids; cumplía tanto labores técnicas como pedagógicas y de gestión. Esta experiencia, limitada en un principio a los procesos de educación rural y de trabajo con las escuelas, fue el punto de referencia para la conformación de ETP en todas las subregiones en las que hace presencia el Pdpmm.

Los ETP fueron un camino para dar respuesta a una necesidad que se hacía imperiosa para el programa al finalizar los años 90: lograr la integralidad y la articulación de sus acciones. Por eso no podían estar circunscritos a lo educativo, sino que también debían incluir en sus preocupaciones y acciones la totalidad de las acciones y estrategias de intervención del Programa. Solo así los ETP podían garantizar que las iniciativas y estrategias fueran integrales, que respondieran a un pensamiento de región y que a través de ellas se construyera un tejido de relaciones operativas y humanas para construir la región del Magdalena Medio. Además, la conformación de los equipos daba salida a dos dilemas o retos evidentes para el Programa: descentralizar sus procesos administrativos y operativos y conformar el grupo humano responsable de construir región a partir de los proyectos y de los mismos pobladores.

El nacimiento de los ETP no fue un parto fácil y bendecido inicialmente por todos. Su conformación enfrentó dificultades y tensiones entre los mismos pobladores. Muchos manifestaron sus temores, “pues se pensaba que si terminaban reem-

150 Apuntes de Alberto Rincón.

151 Ibid.

152 Vereda del Municipio de Landázuri, donde funciona una Escuela Básica de Desarrollo Sostenible (Ebids).

153 Apuntes de Alberto Rincón.

154 Entrevista a miembro de ETP Landázuri, 8 de agosto de 2003.

plazando a los Núcleos de Pobladores”¹⁵⁵ todo el trabajo anterior podría perder validez y tornar a las tradicionales relaciones entre programas y beneficiarios. Evidentemente, no se trata de reemplazar el trabajo de los Núcleos, se trata de organizar toda la operación de acuerdo con las nuevas realidades, no solo en lo relacionado con los procesos administrativos sino fundamentalmente en lo concerniente a la organización y participación de los pobladores.

Tampoco fue fácil en un principio determinar con exactitud el carácter de los ETP, definir sus alcances y, sobre todo, establecer con claridad su funcionamiento con relación a las instancias directivas y operativas del Programa. Ni siquiera se sabía qué nombre debían asumir estas organizaciones de carácter subregional. “Cuando comenzamos a trabajar no hubo como esa discusión, ese pensar cuáles son nuestras funciones y después sí decidir nuestro nombre. Primero se adaptó un nombre que decían venía de las Ebids. Se adoptó ese nombre y después comenzamos a definir cuáles eran las funciones. De ahí viene que la parte pedagógica no sea el fuerte de nosotros, se destaca más la parte técnica”.¹⁵⁶

Características de los ETP

El funcionamiento, la composición y el alcance de los equipos varían en las diferentes subregiones. Como suele suceder con todas las estrategias e iniciativas del Programa, las condiciones y particularidades culturales y sociales de cada subregión van imprimiendo a cada uno de ellos unas características peculiares. A pesar de tal diversidad, se pueden destacar afinidades y elementos comunes.

En primer lugar, son una instancia de participación y de descentralización de la toma de decisiones y de la misma orientación de la intervención del Programa en particular y, en general, de la construcción del desarrollo y de la paz. “Los ETP son un espacio donde se orienta, se planea por medio de estrategias, es un espacio incluyente”.¹⁵⁷ En busca de este propósito común, aceptan la participación de todos: funcionarios de las administraciones municipales, del mismo Programa, de organizaciones comunitarias, de personas vinculadas a los proyectos e, incluso, hay quienes participan en su simple condición de ciudadanos, de habitantes.

En segundo término, los ETP “son una instancia de articulación entre las comunidades y el Programa”.¹⁵⁸ En ellos las iniciativas y proyectos “se orientan y

155 Ibid.

156 Entrevista con Francisco Cruz, coordinador de ETP de la subregión de Vélez, 2 de septiembre de 2003.

157 Acta de ETP de la subregión de Vélez, No. 2 del 2002.

158 Ibid.

planean, se impulsan y se evalúan, son los responsables de la descentralización del Pdpmm".¹⁵⁹

En tercer lugar, los ETP son, como ya se ha dicho, una instancia de formación y de empoderamiento de las comunidades. Actúan bajo el principio de que se aprende a participar participando, a planear planeando, a trabajar en conjunto desarrollando iniciativas conjuntas. "Los ETP son procesos en construcción".¹⁶⁰

También son un espacio para que en medio de las dificultades, de la pobreza y de su hermana la violencia, los habitantes del Magdalena Medio sueñen con un futuro mejor. "Hay que visualizar el desarrollo, hay que soñar el desarrollo, soñar la paz. Una de las funciones del ETP es eso, visualizar la democracia que le conviene a esta subregión: ¿cuál es el modelo de economía que le sirve a esta subregión?, ¿cuál es el modelo de intervención en los diferentes campos? Eso le toca a este Equipo y en estos días está haciendo parte de eso, visualizando eso: ¿qué va a ser de los fondos rotatorios que hay en diferentes organizaciones en dos años? Eso para dónde tiene que marchar: ¿para bancos campesinos?, ¿para qué? Lógico, eso hay que compartirlo, digerirlo con la comunidad, pero hay que visualizarlo desde acá. Nosotros no podemos quedarnos esperando a que esa visualización la van a hacer desde el Programa".¹⁶¹

Por último, los ETP tienen un gran valor formativo y pedagógico, son un ámbito para la deliberación y para alcanzar consensos entre intereses y posiciones diferentes, incluso, muchas veces contrarias. "El Equipo Técnico Pedagógico es un espacio en el cual se discute, se analiza, se establecen prioridades sobre cosas, pero en el que por lo menos nunca se dice no".¹⁶²

Funcionamiento de los ETP

Las funciones de los ETP no son solo reglas del juego para los participantes, son el marco de referencia para su funcionamiento. Estas funciones no se agotan en los acuerdos para operar en las reuniones mensuales, o cuando el ETP es convocado por el coordinador de la subregión, sino que están emparentadas con su propia misión: "vincular, articular y dar el engranaje, o movimiento, a los proyectos, al Programa y a la Corporación, bajo acciones de selección y priorización de los proyectos de acuerdo a líneas estratégicas o criterios".¹⁶³

159 Ibid.

160 Taller Vivencial de ETP, agosto 2002.

161 Entrevista con Francisco Cruz.

162 Ibid.

163 Ibid.

Una de las tareas primordiales de los ETP consiste en estar al tanto de los planes sociales que se han diseñado como componentes de todos los proyectos, en especial aquellos que son productivos. Tales planes “se definen básicamente como un proceso educativo de generación de capacidades. La idea es que no nos quedemos solamente en lo productivo, o en el aspecto del negocio con base en un producto, sino que realmente empecemos a incorporar algunos elementos de integralidad. El plan social tiene el sentido de lograr, no proyectos para productores, sino proyectos de familia. No es el productor el beneficiario, como se conoce en casi todos los proyectos, sino realmente un criterio de familia; y que las familias vayan avanzando como tales, tanto (sic) como núcleo familiar, como núcleo productivo y como núcleo empresarial. Entonces se ha centrado mucho el trabajo en el criterio de familia, como un plan social”.¹⁶⁴ Los ETP tienen el serio compromiso de lograr que la integralidad a la que apuntan los planes sociales no sea un simple formulismo o un requisito formal de carácter técnico.

Claro está que el campo de acción de los Equipos no se limita a los planes sociales de los proyectos productivos. Su labor tiene que ver con el impulso, seguimiento y articulación de todos los proyectos que se originan en los Núcleos de Pobladores. “En los ETP se discuten y analizan, iniciativas de carácter productivo, como son el proyecto de renovación cacaofera en la Serranía Yariguíes, o la implementación de la finca campesina con la mora como producto líder en El Peñón y Bolívar, o el proyecto de caña panelera en Bolívar. De la misma forma, los ETP trabajan con proyectos relacionados con el desarrollo institucional, tales como el Plan Social Otovaleño en la Zona de Otóval en El Peñón, o el plan de desarrollo del corregimiento de La India. Por supuesto, también trabaja con proyectos sociales como las Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible, las iniciativas de salud, la Escuela Campesina, los intentos que se hacen en el campo de seguridad alimentaria a nivel de subregión”,¹⁶⁵ para dar unos ejemplos relacionados con el ETP de la subregión de Vélez.

Para el funcionamiento de los ETP se han adoptado unos criterios:

Por encima de lo individual está lo colectivo

- La planeación participativa como elemento de organización y análisis subregional.
- La expansión de las capacidades humanas.

164 Entrevista con Omar Chadid, coordinador del Proyecto de Modernización de la Cacaocultura en la Serranía de los Yari-guies, 2 de agosto de 2003.

165 Taller - Conversatorio con ETP de la subregión de Vélez, agosto 2003.

- La formación permanente.
- Se opta por la producción limpia
- La orientación y acompañamiento continuo de los procesos
- La tolerancia y confianza en el equipo de trabajo con los pobladores
- Construcción del hogar público común
- Se asume la familia como centro del desarrollo humano sostenible".¹⁶⁶

Programa de desarrollo y paz del Magdalena Medio

Equipo Técnico Pedagógico, subregional Yarigüés

Equipo Técnico Pedagógico (ETP)

Los Equipos Técnicos Pedagógicos son espacios de orientación estratégica y planeación del Pdpmm en el nivel subregional, con carácter decisorio. Están conformados por las personas que tienen una vinculación contractual con la Corporación, algunos representantes de los Núcleos de Pobladores y de organizaciones e instituciones participantes en los procesos del programa en la subregión.

Los Equipos Técnicos Pedagógicos ponen en marcha de manera, orgánica y sistemática, la descentralización de la Corporación y el Programa.

Funciones básicas

La función básica de los ETP es apoyar la formulación del Pdpmm en la subregión, en un marco de participación incluyente y de sentido estratégico hacia el desarrollo sostenible y la construcción de lo público.

Para lograrlo, adelanta las siguientes funciones:

1. Actúa mediante un proceso de orientación estratégica y planeación subregional, a fin de ampliar y fortalecer las capacidades de los pobladores para la formulación de las propuestas municipales.

2. Coordina el proceso de identificación, selección y priorización de los proyectos que se adelantan en la subregión, velando porque el mismo garantice su factibilidad.
3. Apoya a los Núcleos de Pobladores y a las demás organizaciones ciudadanas y comunitarias para mantener un proceso de participación activa dentro de la subregión en la construcción del Pdpmm.
4. Coordina y articula la acción del Pdpmm en la subregión y gerencia la ejecución de recursos, para la realización de la segunda fase de aprestamiento y aprendizaje.
5. Mantiene un análisis de contexto socio-político y cultural permanente sobre la subregión, que orienta el avance del Pdpmm.
6. Responde por la ejecución del proceso de autoevaluación en la subregión.
7. Aprueba autónomamente proyectos bajo un monto máximo establecido y dentro de los componentes estratégicos definidos para la segunda fase de aprendizaje.
8. Prioriza y da concepto favorable a los proyectos de la subregión que serán presentados para aprobación al Comité de Dirección dentro del Plan Operativo Anual Subregional (POAS).
9. Formula un Plan Operativo Anual Subregional que contiene la totalidad de acciones que serán adelantadas en la subregión en el marco de la agenda programática del Pdpmm.
10. Desarrolla las relaciones interinstitucionales en la subregión para el avance del Programa.
11. Garantiza la comunicación, la unidad de pensamiento y la articulación administrativa del proceso regional con la dirección, el ECOR¹⁶⁷ y el equipo de administración de la Corporación.

167 ECOR: Equipo de Coordinación y Orientación Regional. Conformado por cerca de 5 funcionarios del Programa, responsables de las diferentes áreas de intervención, tiene el papel de dar un concepto técnico sobre los proyectos que vienen de los ETP antes de su aprobación definitiva.

Papel de los ETP

Los anteriores criterios guían las acciones o tareas que adelantan los ETP, algunas de las cuales se reseñan a continuación:

“Los ETP aportan, producen ideas. Nosotros tenemos un concepto: las ideas pueden ser pequeñas, pero son válidas en un proceso. En equipo vamos aportando ideas para ir formando una idea mayor que permita conformar un proyecto que genere buenas perspectivas para una comunidad. También aportamos ideas para ayudar a hacer evaluación a los mismos procesos que uno viene liderando, mirar cómo se está desarrollando, cómo se hace la evaluación”.¹⁶⁸

En este intercambio de ideas los ETP adquieren un carácter deliberativo. La experiencia de trabajo ha llevado a que se establezcan criterios mínimos para que este intercambio sea positivo, productivo: “que las ideas contribuyan a la Paz y al Desarrollo, a la mejora de las condiciones económicas, si contribuyen a generar proyectos de innovación”.¹⁶⁹ De la misma forma, a la hora de establecer prioridades para seleccionar los proyectos a impulsar se han adoptado metodologías y criterios: “equidad, necesidad, mínimos riesgos, máximo impacto generador de empoderamiento”.¹⁷⁰

Tal intercambio y producción de ideas no se circunscribe o limita a los ETP. De la misma manera sus miembros las ponen en circulación en otros espacios: Núcleos de Pobladores, organizaciones, proyectos. De esta manera, en los ETP se representan análisis y discusiones previas. “Siempre que uno va a tener una reunión del ETP, uno les comenta a sus propios equipos. Esta es una acción pedagógica muy importante. Uno reúne a la gente y le dice en qué va, cuáles son los pasos que se han dado frente al proyecto que a ellos les concierne, por decir algo. Como en el ETP tratamos todos los temas de la subregión, suele suceder que a los habitantes de Landázuri solo les interesen los proyectos del municipio, pero no, nosotros cogemos como ejemplo los proyectos de otros municipios, como para mantenerlos informados, como para que vean otras cosas”.¹⁷¹

Es el dinamizador de los proyectos. En los ETP la lectura permanente del desarrollo de los proyectos suele ser no solamente necesaria, se hace imprescindible. En este análisis de los proyectos los integrantes de los ETP se forman en vivo y en directo, pues hacen de esos proyectos la materia de su trabajo, la posibilidad de aprender de las dificultades y de los éxitos. Dos tipos de formación o niveles de

168 Entrevista a miembro de ETP de Landázuri.

169 Acta de ETP, No. 2, 2002.

170 *Ibid.*

171 Entrevista a miembro de ETP Landázuri.

conocimientos se hacen posibles en los ETP: los técnicos, a través de la aplicación de instrumentos y estrategias de seguimiento y evaluación, y los saberes y experiencias de las organizaciones y de las personas.

Los proyectos a escala regional. Dado que los ETP son una estrategia organizativa del Pdpmm, resulta obvio que una de sus labores principales es la de dar a los proyectos, casi todos surgidos como iniciativas municipales, una dimensión regional, o al menos subregional. En este punto las acciones del Pdpmm han sido permanentes, y en ello está su apuesta. "Al nivel regional hay trabajo de las organizaciones, pero en lo local las organizaciones son débiles. Se están fortaleciendo los proyectos regionales, pero los locales están débiles".¹⁷²

Las acciones de planeación en los ETP tienen una perspectiva de subregión, lo cual, desde luego, trae sus dificultades. Estas dificultades, originadas en la lógica de planeación de la institucionalidad, son básicamente de dos tipos. Por una parte, la tendencia a pensar en el municipio como unidad básica y casi exclusiva de acción. Por otra parte, y a pesar de los avances que ha implicado la conformación de los consejos nacional y territoriales de Planeación,¹⁷³ suele suceder que la participación de los sectores sociales sea limitada y circunscrita a las entidades oficiales. Por eso es frecuente escuchar en los ETP "que la planeación participativa no solo la hace el Consejo Territorial de Planeación, se deben incluir otras organizaciones: Núcleo de pobladores, los jóvenes, la red de emisoras comunitarias, organizaciones de pescadores, veeduría ciudadanas, en el proceso de planeación participativa de tipo municipal y regional".¹⁷⁴

Ocurre, pues un cruce de dos lógicas de planeación: la que impulsa el Pdpmm a través de los ETP, y la de la administración estatal. Sin embargo, estas dos lógicas de planeación han podido encontrar puntos de articulación y de intersección. Al menos los Equipos ya son reconocidos como interlocutores por casi todas las administraciones municipales del Magdalena Medio y han podido introducir en la discusión aspectos clave para el desarrollo con una perspectiva regional. "Surgió la pregunta: ¿qué es región?, ¿qué conforma una región?, ¿qué hay en común y qué implica? Se decía que es un territorio, techo común para el desarrollo de los procesos. Se hizo reflexión en lo siguiente: ¿lo que hacemos en nuestros municipios lo pensamos como región o solo para nuestros municipios?, ¿lo que estamos hacien-

172 Ibid.

173 Los Consejos Nacionales y Territoriales de Planeación, "integrados por representantes de las entidades territoriales y de los sectores sociales, económicos, ecológicos, comunitarios y culturales. Los Consejos tendrán carácter consultivo, servirán de foro de discusión de los planes nacional y territoriales de desarrollo. Constitución Política de Colombia, Artículo 340. Para la reglamentación de los Consejos de Planeación ver Ley 152 de 1994.

174 Entrevista a miembro de ETP de Landázuri.

do, lo hacemos con criterio de región? Encontramos que sería bueno construir desde la subregión, para poder llegar a tener una región mejor".¹⁷⁵

El concepto de región que viene promoviendo el Pdpmm "es de carácter cultural, de ubicación geográfica, de renglones económicos, del medio ambiente que se comparte. Homogeneidad productiva, constante intercambio y cultura de sentido de pertenencia. Es el conjunto de acciones de tipo cultural, religioso, intelectual, productivo, económico y político que intervienen en la construcción de la dignidad humana sostenible".¹⁷⁶ ¿Los ETP están trabajando con una visión de región? "La respuesta a la pregunta fue: no estamos construyendo región, el actuar es parcelero".¹⁷⁷

A fin de superar esta visión parceladora, los Equipos trabajan para visualizar el proceso de un modelo de desarrollo común que facilite integraciones. Para ello se ha puesto en marcha una revisión y un análisis de los proyectos, proceso que ha encontrado que algunos aportan una buena dosis de integralidad o apuntan a ella: Ebids y Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia, cacao... Estos proyectos son los que han permitido aprender a separar la paja del fruto, distinguir y potenciar los circuitos de interacción en medio de las cadenas de fragmentación. Necesariamente, pensar en región, y particularmente en esta parte del país, es como "atreverse a navegar por mar no usado y peligrosa vía".¹⁷⁸

Los ETP formulan y ejecutan los Planes Operativos Anuales (POA). Los POA, a pesar de no ser el único instrumento de planeación y de acción para los ETP, sí es el que mayores definiciones da a su trabajo. A través de los POA se determinan líneas estratégicas, las cuales parten del análisis de la situación actual y se orientan hacia la situación deseada".¹⁷⁹ Además, permiten identificar actores, escenarios y actividades, así como establecer programaciones.

La formulación y puesta en marcha de los POA no deja de suscitar tensiones de variado tipo. Es natural que así sea, pues a medida que los ETP han ganado experticia y capacidad de acción, exigen mayores espacios en la toma de decisiones y más altos niveles de intervención y planeación. Por ejemplo, se solicita a menudo la posibilidad de planear un POA con techos presupuestales ajustados, pero "no sabemos el monto de los POA. Entonces, ¿para qué se planea, si nuestros recursos nos los cortan? Hagamos planeación sin saber cuánta plata pueda

175 Entrevista con Francisco Cruz.

176 *Ibid.*

177 Entrevista a miembro de ETP Landázuri.

178 Miguel de Cervantes Saavedra, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*.

179 Entrevista a miembro de ETP Landázuri.

costar".¹⁸⁰ Los conflictos por la desinformación al respecto "han significado que la planeación esté subordinada a los presupuestos indicativos. Recuerde que planear implica actividades a tiempo, no nos quedamos estancados".¹⁸¹

También suele suceder que determinadas acciones de una u otra línea estratégica contempladas en los POA terminan no realizándose, aunque las puertas de la realidad se abran a ellas y las reclamen. Ejemplo de ello es la línea estratégica sobre el tema de los derechos humanos, la cual, a pesar de estar establecida en muchos de los planes de los núcleos municipales, se sometió, al menos en el ETP de la subregión de Vélez, a toda una discusión sobre la pertinencia de incluirla en el POA, "pues las condiciones sociales y políticas de la subregión no son las más apropiadas y este tema es estigmatizado".¹⁸²

De la misma manera, algunas iniciativas incluidas en los POA "se van quedando en el tintero por recursos, o por cualquier otra razón, u otras van entrando como temas esenciales; por ejemplo, la Escuela de Formación Artística y Cultural debe analizarse detenidamente, es importante incluirla en los POA, ya que es una iniciativa de los los pobladores. Por ello, se van a reformular los planes de núcleo con un nuevo componente de jóvenes y mujeres".¹⁸³

Corporación desarrollo y paz del Magdalena Medio
Equipo Técnico Pedagógico subregión Yarigüies
Criterios orientadores POA, 2003

En el POA 2003 solo se incluirán proyectos perfilados, avalados por el Núcleo de Pobladores, con base social conformada, gestora y líder del proyecto.

- Toda iniciativa, propuesta o proyecto debe ser socializado, discutido y avalado por el Núcleo de Pobladores de la localidad.
- Todos los proyectos y procesos se deben realizar acordes con la filosofía del Pdpmm y siguiendo el manual operativo de la Cdpmm.

180 Ibid.

181 Entrevista con Francisco Cruz.

182 Ibid.

183 Ibid.

- Todo proyecto debe incluir dentro de sus componentes el componente de fortalecimiento organizativo y empresarial (de la organización ejecutora responsable).
- Todo proyecto debe tener enfoque de integralidad y permitir la formación humana (adquisición de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas).
- Las organizaciones sociales o productivas proponentes de proyectos deben contar con un mínimo de diez asociados o beneficiarios.
- La fecha límite para la contratación de los proyectos a ejecutar en el año 2003 vence el primero de abril de 2003.
- Para los proyectos de 2003 el último desembolso se hará en noviembre de 2003 y ellos deberán presentar el informe final de ejecución a más tardar el primero de diciembre de 2003.
- Todo proyecto o proceso que tenga aportes (recursos: humanos técnicos y financieros) de la Cdpmm debe dar el respectivo reconocimiento al Pdpmm en sus espacios y medios de comunicación, publicación e información.
- Dado que la Cdpmm no puede financiar proyectos como construcción y mejoramiento de viviendas, adjudicación de tierras, construcción y mejoramiento de vías, puentes y otros, el Pdpmm acompañará y apoyará la gestión de los pobladores afectados frente a los entes y entidades, en busca de soluciones a estas problemáticas.
- Pasar a la acción y ejecución. Los indicadores de avance del POA 2003 y de los Planes de Núcleo estarán en términos de resultados en implementación y ejecución de procesos y proyectos.
- El equipo subregional de la Cdpmm debe ser formador, orientador, asesor, apoyo y acompañamiento de los proyectos y los procesos, pero no puede ser el ejecutor o responsable de las acciones, tareas, informes y en general de las responsabilidades adquiridas por cada uno de los ejecutores responsables.
- El ETP deberá realizar actividades formativas en cada uno de los municipios sobre manual operativo, preparación y presentación de proyectos, manejo de fichas, elaboración de TOR, gestión, presentación de documentos y demás requerimientos.

- El ETP deberá definir y presentar su plan de actividades de 2003 (componente 2) que le permita lograr su posicionamiento, formación, fortalecimiento y operación.
- El tratamiento de ideas y procesos de formulación de proyectos se deberá efectuar a través de los planes de núcleo (destinar recursos), que a su vez son parte integral del POA 2003.
- Los núcleos deben ser totalmente responsables de la ejecución de los planes de núcleo, la presentación de informes, el seguimiento y demás requerimientos por parte de la Cdpmm.
- Como aportes de confinación o contrapartida, tanto de los planes de núcleo como del ETP cuantificar el tiempo de dedicación al procesos de todos sus integrantes (excepto de los funcionarios de la Cdpmm).

Los momentos

Los ETP, en tanto que instancia propia del Pdpmm, están cercanos a los dos años de existencia. Su proceso de conformación y desarrollo presenta los siguientes momentos:

Selección de sus miembros

La conformación de los ETP varía de una subregión a otra. De manera general, están compuestos por representantes de los Núcleos de Pobladores de los municipios que constituyen la subregión y sus suplentes; por representantes de los proyectos que se ejecutan en su territorio y sus suplentes; por algunos funcionarios de las administraciones municipales, especialmente de aquellas instancias o sectores, por ejemplo, el educativo, que adelantan acciones conjuntas con el Programa; por representantes de las organizaciones comunitarias, culturales o de carácter productivo que ha promovido el Pdpmm, así como por el coordinador o la coordinadora de la oficina del Pdpmm en la subregión y por el profesional de apoyo de esta misma oficina. El coordinador de oficina del Pdpmm para la subregión es el encargado de convocar a los integrantes del ETP, así como de ejercer su secretaría. En cada una de las subregiones del Pdpmm cuenta con un profesional de apoyo, quien se encarga de apoyar la formulación de los proyectos en los Núcleos de Pobladores y asesora técnicamente su seguimiento y monitoreo por parte de los ETP. Adicionalmente participa en las reuniones mensuales de los EPP un profesional de la oficina central

de la corporación Pdpmm, con sede en Barrancabermeja, encargada del monitoreo, seguimiento y evaluación de todos los proyectos que cuentan con apoyo del Pdpmm. La presencia de este profesional garantiza que dichas labores de monitoreo, seguimiento y evaluación se adelanten de manera articulada entre los ETP y la corporación.

La representatividad, así como la misma conformación de los ETP, suscita a menudo dudas e inquietudes. Por ejemplo, en el equipo de Yarigües “algo que despertó varios interrogantes fue la forma como se había conformado el ETP; si se analiza éste, se ve que sus miembros son 100% representantes de diferentes organizaciones y estamentos de orden urbano, y San Vicente es un municipio de carácter rural”.¹⁸⁴

De cualquier forma, “el personal del ETP recoge la diversidad cultural de la subregional, la diversidad de procesos y de proyectos en la subregión. Están representados e integrados los procesos y proyectos subregionales para el intercambio y retroalimentación de conocimientos”.¹⁸⁵

Más allá de las inquietudes y dudas que pueda despertar la conformación de los ETP, es evidente, para quien tiene la ocasión de participar o asistir a una reunión de estos equipos, el grado de empoderamiento de sus integrantes, así como su compromiso, sentido de pertenencia y capacidad de trabajo en equipo. “Hacer grupo de gente es fácil, hacer equipo es complicado”, afirma el coordinador del ETP de la subregión de Vélez, y continúa: “¿Por qué? Porque hacer equipo tiene unas connotaciones. Este es un equipo porque nosotros marchamos a un ritmo, nosotros estamos comprometidos con una causa. Yo diría que ahí hay unos elementos fuertes de lo que es un equipo de pensadores, un equipo de hacedores. No sería lo mismo tener un grupo de personas. Un grupo de personas no tiene un alma común. Aquí tenemos un alma común, tenemos casi una pila común, la cual es la que nos alimenta, por la cual nosotros nos reunimos, por la cual muchas veces la mayoría de la gente trabaja”.¹⁸⁶

Formación

Los procesos de formación y capacitación han sido permanentes sobre temas de organización, funcionamiento, diseño, seguimiento y evaluación, porque es un equipo conformado por profesionales, técnicos, bachilleres y personas que no han terminado sus estudios básicos. Si bien el bajo nivel escolar no es impedimento para

184 Ibid.

185 Taller Vivencial de ETP, agosto de 2002.

186 Entrevista con Francisco Cruz.

CORPORACIÓN DESARROLLO Y PAZ DEL MAGDALENA MEDIO
 INTEGRANTES DEL EQUIPOTECNICO PEDAGÓGICO, SUBREGIÓN YARIGUÍES

No.	NOMBRE	REPRESENTACIÓN DE
1	Mauricio Javier Cuadros	Cdpmm
2	Nayibe Rodríguez Gómez	Cdpmm
3	Esperanza Ardila Gómez	Cdpmm
1.	Carlos Alberto Vásquez	Cultura Regional y Núcleo de Pobladores de San Vicente
2.	Jaime Mujica Jaimes	Desarrollo Agropecuario de San Vicente de Chucurí
3.	Marina Garnica de Rodríguez	Núcleo Educativo Municipal de San Vicente de Chucurí
4.	Omar Chadid González	Cdpmm
5.	Dennis David Angarita Millán	Cdpmm
6.	Sara Amelia Sandoval De Peñaranda	Sistema Regional de Planeación y Núcleo de Pobladores de San Vicente de Chucurí
7.	Hernando Sanmiguel Rodríguez	Núcleo Educativo Municipal de San Vicente y Núcleo de Pobladores de San Vicente de Chucurí
8.	Maritza Jiménez Hernández	Alcaldía Municipal de El Carmen y Núcleo de Pobladores de El Carmen
9.	Wilfredo Sarmiento	Núcleo de Pobladores de Betulia
10.	María Carlota Duarte Vargas	Ebids y Núcleo de Pobladores de El Carmen
11.	Alcides Maldonado Gómez	Núcleo de Pobladores de El Carmen Aprocar-Ecocacao
12.	Jacqueline Vargas Barbosa	Núcleo de Pobladores de El Carmen de Chucurí, Fedecacao de El Carmen
13.	Heliberto Moreno	Umata, Núcleo de Pobladores de Betulia
14.	Horacio Navarro Guarín	Núcleo de Pobladores de San Vicente de Chucurí, Agroinsa
15.	Rodrigo Sarmiento Ovalle	Presidente de Aprocafrum
16.	Segundo Luis Ariza	Veedor de Salud de El Carmen
18.	Miguel Vargas Guarín	Red de Jóvenes de San Vicente
19.	Araceli Rueda Arenas	Núcleo de Pobladores de Betulia
20.	Manuel Javier Sánchez	Secretario de Educación Municipal de San Vicente de Chucurí
21.	Alberto Lino Porras	Núcleo de Pobladores de El Carmen de Chucurí
22.	Néstor Mendieta	Cosechando, San Vicente de Chucurí
23.	Erica Tatiana Gómez	Asomube, San Vicente de Chucurí
24.	Tomás Oviedo Manrique	Cortipaz, San Vicente de Chucurí
25.	Oscar Sanmiguel	Aganar, San Vicente de Chucurí
26.	Rafael Núñez Melo	AGAR, San Vicente de Chucurí
27.	Melquisedec Maldonado	Ebids, El Carmen
28.	Manuel Javier Sánchez	Cides, San Vicente de Chucurí

ser integrante del ETP, sí es indispensable para su funcionamiento un lenguaje común que permita a todos comprender y participar. Por ello “la primera acción en capacitación fue abordar el tema de ‘cultura organizacional’, el cual nos permitió avanzar en pedagogía de trabajo comunitario, construcción y cohesión de equipo y trabajo de equipos”.¹⁸⁷

“Con estos procesos de formación y capacitación se trata de dotar de herramientas, capacidades y conocimientos a todos los integrantes de los ETP”,¹⁸⁸ “por medio de capacitaciones en formulación de proyectos y en planeación”.¹⁸⁹ La mayoría de estos procesos pedagógicos en los ETP han sido hacia su interior y con base en acciones que se desprenden hacia las bases de los proyectos. En gran medida el diseño de los proyectos que se están trabajando sirve de herramienta práctica. El propósito de esta actividad pedagógica es aprender la gestión de los propios proyectos. Sin embargo, este propósito va más allá, pues a través del desarrollo de esos proyectos concretos “los integrantes de los ETP se forman en formas de combatir la pobreza, formas de utilizar y administrar los recursos, de establecer prioridades en las necesidades de la familia y de la comunidad, en realizar la autogestión, en caminos para mejorar la calidad de vida de los pobladores y en la gestión de proyectos productivos”.¹⁹⁰

Sin duda, el tema de los proyectos y de su ciclo de vida ha sido un punto central de estos procesos de formación. “Hubo la definición práctica de cada una de las partes de su formulación. Se trabajó también sobre los estudios técnicos de un proyecto: proyectos de inversión, de estudio de mercado. Y también sobre el diseño administrativo, sobre la factibilidad financiera, económica, social, y sobre el componente ambiental de los proyectos”.¹⁹¹

Un integrante del ETP de Landázuri cuenta: “...nos han capacitado para la formulación de proyectos que nos sirven, ya que nosotros no sabíamos formular un proyecto. En el ETP nos han capacitado y hemos aprendido a trabajar con otros compañeros los proyectos de ellos, esto le da más visión a uno, no solo sobre la parte social, sino sobre la parte productiva. Hablo de lo formativo que me ha servido en lo personal. Cuando yo comencé a venir no tenía esa formación que he tenido en estos 18 meses, todos mis amigos dicen que parezco otra persona”.¹⁹²

187 Ibid.

188 Entrevista a miembro de ETP, Landázuri.

189 Apuntes de Alberto Rincón.

190 Acta de ETP No. 2, 2002.

191 Entrevista con Francisco Cruz.

192 Entrevista a miembro de ETP, Landázuri.

Esta intencionalidad de las acciones pedagógicas es evidente, así como el hecho que no han respondido a una planeación sistemática y previa. “Frente al papel formativo de los ETP hay unas líneas intencionadas, pero esto no ha sido sistemático. Hay unos niveles de aprendizajes que se van adquiriendo en la socialización de los proyectos y sus diferentes componentes, por el intercambio que se produce entre los participantes y los dominios de conocimientos que éstos tienen. Se trata de un grupo heterogéneo, con acumulados diversos, que les permite desarrollar aprendizajes de madera autodidacta, pues sus integrantes tienen que realizar estudios e investigaciones para sustentar y realizar informes de los proyectos en el ETP mismo o en otros espacios”.¹⁹³

El principio que guía la acción pedagógica y formativa de los ETP es que se aprende haciendo. “Yo diría que si uno tiene que rescatar algo del ETP en lo pedagógico, es que aquí las cosas ha habido que ir haciéndolas en la marcha, es cómo ir descubriendo el potencial que tiene la comunidad y cómo la misma gente se sobrepone a grandes dificultades”.¹⁹⁴

Si bien el potencial pedagógico de los ETP es grande, no dejan de aparecer dificultades: “lo pedagógico lo trabajamos mucho con las personas que han estado con la responsabilidad de la Estrategia Educativa por parte del Cinep. Y hemos trabajado mucho en el cuento, pero en esa dimensión que tienen esas tres palabritas –equipo, técnico, pedagógico– en el andar, tanto de los manuales como de la práctica, se pierden cosas, se fugan cosas. Entonces el equipo en un momento dado se confunde con una instancia de administración, que puede ser, pero desde un papel técnico-pedagógico. Un papel técnico-pedagógico significaría, por ejemplo, que fuera un espacio de análisis estratégico de los proyectos, de análisis técnico de la viabilidad, del examen. Pero el Equipo Técnico Pedagógico no debe calificar ni descalificar, debe apoyar pedagógicamente para que tú, como organización o como agente de un proyecto determinado, logres llegar a su formulación. Esa parte queda coja. La parte pedagógica queda coja en el sentido en que uno se pregunta: bueno, ¿en el ETP sí hemos tenido un espacio para que las organizaciones aprendan el cuento de trabajar por proyectos? Tal vez aquí, tal vez allá, pero no la habido esa intención pedagógica de poder aumentar las capacidades de la gente para formular y plantear sus proyectos. Ha ocurrido más en unos sitios, en otros menos. Posiblemente Landázuri es de los menos. Posiblemente Landázuri ha tenido una idea de “bueno, construyamos”. En otros sitios se quedó ahí, se cumplió lo técnico, se construyó una visión, pero lo pedagógico queda truncado. Cuando se plantea la idea de los ETP se espera que el equipo logre construir el programa en la subregión,

193 Apuntes de Alberto Rincón.

194 Entrevista con Francisco Cruz.

que no dependa todo de Barranca, pero en los manuales y en la práctica la descentralización desaparece. La posibilidad de que el ETP aprenda a tomar decisiones, en cierta manera no se presenta. Y sigue siendo un equipo de Barranca el que toma las decisiones que supuestamente debe adoptar el ETP. Entonces la descentralización se torna en una cosa más mecánica, más acomodada, en el sentido de que, cuando hay que tener informes, Barranca exige, para poder desembolsar, un acta en la que el ETP diga que analizó el informe y que está bien o que está mal. Eso no es descentralización. Ahí se pierde el sentido pedagógico de construir una estructura organizativa de operación, la cual también queda en el aire. Primero se condiciona a un monto, pero en últimas ni eso, en la práctica ni eso. Ese escenario termina siendo un escenario en donde los pobladores que están metidos en el ETP no aprenden a tomar decisiones en pro del desarrollo regional. A la larga eso se pierde. Ese elemento tiene mucho que ver con la parte de la descentralización.

“Lo que más nos ha faltado es la parte pedagógica, tanto como equipo como en lo que el equipo debe reflejar hacia fuera. Y puede estar escrito en los manuales, pero nos ha faltado esa esencia de estos equipos que es lo pedagógico. Esa parte todavía no la hemos desarrollado. El componente pedagógico no lo da la simple presencia de los maestros, significa que debe haber pedagogía del desarrollo”.¹⁹⁵

Sin embargo, más allá de las dificultades es evidente para quien tiene la oportunidad de participar o de asistir a los momentos de trabajo de los ETP, los logros de lo pedagógico surgen en lo personal: “...he ganado esa capacidad de hablar sin mucho temor, como antes, ante un público. Ahora uno se siente más tranquilo, y menos nervioso. Lo otro es en la formulación de los proyectos; uno tenía unas ideas y aquí con este trabajo se ayuda a reafirmarlas y se tienen conocimientos sobre cómo formular un proyecto”.¹⁹⁶

Incluso quienes se muestran más críticos frente a los procesos pedagógicos de los ETP reconocen el aprendizaje que ha significado para quienes participan en él: “lo que más hemos hecho es aprender, dicen algunos”. “Sí ha habido espacios de aprendizaje. Es más, el mismo ETP es un espacio de aprendizaje para nosotros y para los que participan en él. Cuando digo que hay falencias en lo pedagógico no lo digo hacia nosotros, sino hacia fuera. En todos los proyectos, en todos los procesos, el aprendizaje es muy grande. Pero creo que el problema está en asumir los aprendizajes; al asumirlos se da el verdadero aprendizaje, pero a veces se nos convierte en otra cosa. Si bien hemos tenido muchos aciertos, hemos tenido muchos errores, y se trata de que tanto los aciertos como los errores constituyan elementos básicos del aprendizaje que nos permita avan-

195 Entrevista con Omar Chadid, 3 de septiembre de 2003.

196 Entrevista con miembro de ETP subregión de Yarigües.

zar. El Programa está en una etapa de aprendizaje, pero el aprendizaje nunca lo vamos a terminar".¹⁹⁷

Los momentos pedagógicos de los ETP han sido básicamente las discusiones que se presentan en el trabajo ordinario. "Comenzamos a encontrar en un análisis, que la parte pedagógica es la mayor y es quizás donde ha habido más vacíos. Y la parte pedagógica habría que abordarla como el proceso educativo que desde aquí comienza a darse, para que la gente adquiera capacidades como Región, y que sea un proceso creciente de capacidades".¹⁹⁸

Planeación

La planeación en los ETP se entiende como ejercicios técnicos sobre las líneas estratégicas, en los que "Los planes de desarrollo son instrumento de planeación participativa".¹⁹⁹ "En las reuniones de ETP se discuten las iniciativas y viene alguien de Barranca para discutir lo planteado".²⁰⁰ Además, hace el seguimiento de los proyectos junto con el equipo de la Corporación. "Las personas del ETP están convencidas y llevan en el corazón la filosofía del Pdpmm".²⁰¹

En la práctica los ETP establecen prioridades, planean, hacen seguimiento y evaluación de proyectos. Y en esta labor enfrentan asuntos técnicos de ecoagricultura, de conformación y desarrollo de organizaciones, de salud comunitaria, de educación, de análisis del contexto local y regional, entre otras tareas. En la estructura del programa los ETP no son los únicos responsables de los aspectos y de los criterios técnicos, "lo propiamente técnico lo abordan en el Equipo de Coordinación Regional (ECOR)".²⁰² Sin embargo, lo cierto es que el trabajo de los ETP tiene "un gran contenido técnico porque las circunstancias lo requieren. En esos aspectos, en el tratamiento y análisis de ellos, además, es donde precisamente se da lo pedagógico que tienen los ETP. Yo veo, en el primer proceso, quiénes realizaban los proyectos, y ahora quiénes lo hacen. Uno dice: hemos pasado, hemos dado un salto, de ser nosotros los funcionarios del Pdpmm casi constructores de procesos y proyectos, a que ahora sean las mismas comunidades las que hagan su salto hacia la construcción de sus propios proyectos. El seguimiento y la evaluación antes eran

197 Entrevista con Omar Chadid.

198 Entrevista con Francisco Cruz.

199 Taller Vivencial de ETP, agosto de 2002.

200 Entrevista a miembro de ETP Landázuri.

201 Taller Vivencial de ETP, agosto de 2002.

202 Apuntes de Alberto Rincón.

externos, hoy en casi todos los proyectos de la subregión de Vélez se da lo que ellos mismos han denominado como autoevaluación".²⁰³

Encuentros regionales

Hasta el momento se han realizado encuentros intersubregionales que han reunido a los ETP de Yariguíes y al de la subregión de Vélez. Estos eventos buscan ampliar la mirada de las subregiones y alcanzar una más extensa perspectiva de conjunto de los protagonistas e interlocutores, así como hacer balances del papel del Pdpmm en la región. Los encuentros son en sí mismos todo un acto pedagógico, pues se ha ido aprendiendo a medida que ellos han sucedido.

"La finalidad de estos encuentros intersubregionales ha sido el conocimiento de los proyectos y procesos en su funcionalidad, estructura, administración. Se comparan experiencias y se crean espacios para la construcción de proyectos más regionales (de las subregiones a lo regional). Resultados concretos de esas integraciones y de ese compartir conocimientos y conceptos: se han expandido experiencias como la Escuela Campesina, Seguridad Alimentaria, Cacao, Finca Campesina de Clima Frío".²⁰⁴

El arte de encontrarse las comunidades involucradas en proyectos sociales tiene su ciencia. Es una combinación de organización e integración humana. De ello han debido aprender los ETP, entre otras cosas porque hay que aprovechar los recursos al máximo, aprovechar el tiempo de la gente y sus experiencias. "Por ello fue necesario concertar una agenda compartida que vincule, para que el enriquecimiento sea más recíproco, compartir cosas que nos preocupan de este proceso, no desde lo técnico, sino desde lo humano. Se han incluido actividades de integración distintas a la visita técnica".²⁰⁵ Por fortuna, los seres humanos no somos solo conciencia.

Por esta razón, en uno de los encuentros realizados también hubo tiempo y agenda para "conjuguar diversos sentimientos: impotencia, rabia, miedo, desasosiego, dolor, tristeza, en fin... La muerte de tres personas dinamizadoras de procesos que acompaña la Cdpmm en la región (Veeduría Ciudadana, Proyecto Cacao y Comité de Derechos Humanos) y el desplazamiento de más de 50% del núcleo central del Pdpmm en Landázuri, nos hizo sentir que la arremetida no era contra la Cdpmm, pero sí contra el Pdpmm, ya que quienes se han ido y han muerto son quienes han ayudado a construir este proceso".²⁰⁶

203 Entrevista con Francisco Cruz.

204 Apuntes de Alberto Rincón.

205 Entrevista a miembro de ETP, Landázuri.

206 Entrevista con Francisco Cruz.

Al mismo tiempo, en estos encuentros se han enfrentado preguntas cruciales, no solo para el Pdpmm, sino para las mismas comunidades. “¿Las acciones que realizamos deben ser apoyadas desde arriba, porque solos somos vulnerables?”²⁰⁷ “¿Será que los resultados que estamos generando no son los que la gente quiere? ¿Estamos creando expectativas?”²⁰⁸

Entonces entre los participantes queda el compromiso: “Seguir adelante con entusiasmo acrecentando los lazos de afecto entre nosotros y generando estrategias claras para no equivocarnos en una dinámica tan complicada como la que se vive. Al mismo tiempo, no quedarnos al margen de la situación actual de muerte.”²⁰⁹

¿Y de la toma de decisiones que?

La definición del papel y de las funciones de los ETP provoca todavía discrepancias, las cuales de manera fundamental provienen de las diferentes concepciones existentes sobre los grados de autonomía que deben asumir estos equipos en las dinámicas del Programa. Si bien, por ejemplo, los ETP son instancias en las que se definen los proyectos y programas prioritarios para una determinada subregión, sus decisiones no son del todo autónomas, pues la cuantía de los recursos que el Programa otorga a un determinado proyecto no se define con base en una decisión independiente de cada uno de los ETP. “Los ETP solo manejan recursos de funcionamiento de sí mismos; deciden sobre la pertinencia técnica, social y financiera de los proyectos que se presentan desde las diferentes organizaciones y que ya han sido avalados por los Núcleos de Pobladores de los municipios. Estos proyectos ya aprobados por los ETP posteriormente pasan a estudio del Equipo de Coordinación y Orientación Regional (ECOR)”²¹⁰

El ECOR, conformado por unos cinco funcionarios del Programa responsables de las diferentes áreas de intervención, hace el análisis desde el punto de vista de la viabilidad técnica y, sobre todo, se encarga de garantizar que los proyectos se articulen a los enfoques y filosofía de las diferentes estrategias. “El ECOR hace un estudio más técnico (este equipo está conformado por técnicos), analizan, hacen las recomendaciones necesarias, para luego ser enviadas al Comité de Administración, llamado por otros Comité Directivo, quien toma la decisión final y realiza los trámites pertinentes para el proceso de contratación”²¹¹

207 Entrevista a miembro de ETP, Landázuri.

208 Entrevista con Francisco Cruz

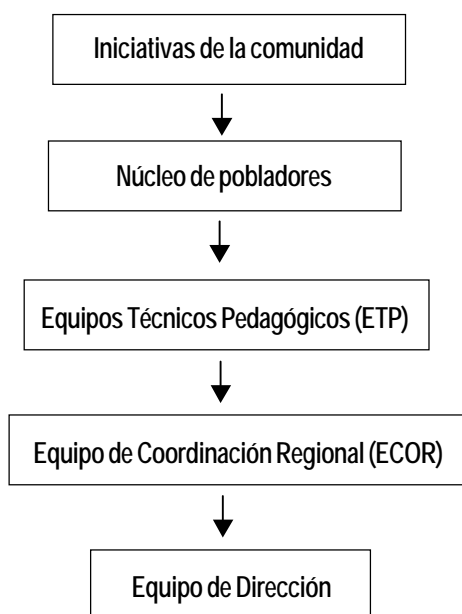
209 Ibid.

210 Apuntes de Alberto Rincón.

211 Ibid.

Es, pues, a través de una estructura piramidal como se definen los proyectos que apoya el Programa y como se determinan los recursos que finalmente recibe cada una de las iniciativas. Esta estructura piramidal no deja de ser causa de tensiones y de diferencias de opiniones. Por una parte, para muchos no es claro quién toma las decisiones finales. “El ECOR parece un sanedrín que no oye razones, se esconde detrás de una muralla técnica y, muchas veces, ni siquiera oye argumentos. Otras veces uno sabe, porque se tiran la pelota entre el ECOR y el Comité de Administración, el uno nos dice que el otro fue el que dijo, y así. Tenemos que hacer algo para que las decisiones no se tomen siempre en Barranca”.²¹²

Ciclo de toma de decisiones de los proyectos del Pdpmm



Por otra parte, para algunos esta estructura y este procedimiento de toma de decisiones hacen que el tiempo que pasa entre el momento en que los proyectos salen con aprobación previa de los ETP y la llegada efectiva de los recursos es mayor al esperado. “Para nuestro proyecto los recursos tardaron once meses en llegar, al punto que me gané muchas culebras²¹³ que no me correspondían, que no

212 Testimonio de integrante de ETP de Yariquíes, 27 de agosto de 2003.

213 Culebras, deudas o deudores.

eran más, pero uno lo hace porque cree en esto".²¹⁴ Otras veces los recursos que se aprueban son mucho menores de los solicitados.

"Los ETP no cuentan con total autonomía a la hora de tomar decisiones relacionadas con los proyectos. A pesar de participar y, en muchos casos, definir el proceso de selección de los proyectos, no están en capacidad de decir: 'Miren, señores, este es un proyecto que hemos considerado cumbre, que todos queremos'. Esa parte no se da. Las decisiones siguen estando en Barranca. Barranca es quien dice si este proyecto va o no va. Es más, si se pidieron 20, en Barranca pueden decir: 'No, démosle 15'. Esa posibilidad de aprender, asumiendo responsabilidades, no se da en el ETP, independientemente de que pueda existir un equipo regional que posiblemente le está dando orientación y que en un determinado momento pueda decir: 'Vea, ustedes aprobaron esto así, se presentaron estos problemas'. Pero el miedo nos lleva a que al equivocarnos también abandonamos la intención de que el ETP sea una instancia de toma de decisiones, de la Corporación, pero incrustado en los pobladores. Porque el ETP estaría decidiendo por Francisco de Roux, pero el ETP es la Corporación incrustada en los pobladores, pues el ETP son los pobladores. Muy pocos de los que participamos en los ETP estamos pagados por la Corporación, tenemos una relación contractual. Con la Corporación solo la tienen el Coordinador, el Profesional y el Asistente, y hay casos, como el nuestro, en que los proyectos participan en los ETP, porque no todos los proyectos participan en los ETP. La mayoría de la gente de los ETP son pobladores que pertenecen o a otras organizaciones o a otras entidades".²¹⁵

¿Y de la integralidad qué?

Los ETP son expresión de "la integralidad de los procesos del Pdpmm,²¹⁶ gracias al apoyo económico de la Cdpmm y al apoyo y confianza de otras instituciones nacionales,²¹⁷ permitiéndole ganar una mayor credibilidad al Pdpmm a nivel regional".²¹⁸ Como instrumento organizativo, los ETP "se asumen como una estrategia de la Corporación".²¹⁹

214 Testimonio de integrante de ETP de Yariguíes, 27 de agosto de 2003.

215 Entrevista con integrante de ETP de Yariguíes.

216 Taller Vivencial de ETP, agosto 2002.

217 Ibid.

218 Ibid.

219 Entrevista con Omar Chadid.

En su labor cotidiana los ETP han tenido que hacer un ejercicio permanente de integralidad. Eso ocurre, fundamentalmente, porque en ellos hay una combinación de saberes y de diversos territorios representados. Implica, pues, una circulación de conocimientos que lleva a ponerle integralidad a cada una de las acciones que realiza el Pdpmm en la subregión

“La idea es que no nos quedemos solamente en el proyecto, por ejemplo en lo productivo, o en el aspecto del negocio con base en un producto, sino que realmente empecemos a incorporar algunos elementos de integralidad, aunque yo considero que hacen falta, y hacen falta muchos, al nivel de lo que estamos haciendo nosotros”.²²⁰

En los ETP están presentes procesos y proyectos: Ebids, cacao, mora, bananito, ganadería, Finca Campesina,²²¹ Núcleos de Pobladores. Todos y cada uno hacen esfuerzos por trabajar de manera integral, “por poner la integralidad en sus procesos. Pero no existe la ligazón que se debe dar entre una cosa y la otra, para no duplicar esfuerzos, sino que realmente, desde una concepción de desarrollo regional podamos estar trabajando muy entrelazados. Y entrelazados ¿en qué sentido? Normalmente todos reconocemos en cada cosa un valor y en cada sitio le estamos dando un peso relativo diferente. Si yo estoy en un proyecto económico, entonces le doy el énfasis a lo económico; si estoy en un proyecto educativo, le doy el énfasis a lo educativo; si estoy en un proyecto político, le doy el énfasis a lo político. Pero a la larga ese énfasis le puede hacer perder la importancia que tienen los otros elementos, si es que estamos hablando de que el desarrollo es un proceso integral”.²²²

Pero esos énfasis que tiene cada uno de los procesos y proyectos pueden desvirtuar la esencia misma de la integralidad, haciendo perder importancia a los otros componentes. “Aún se tiene visión sectorial de los proyectos. Existen dificultades en lo metodológico”.²²³

La integralidad implica altas dosis de armonía, corresponsalía y coherencia, no solamente en lo conceptual y en lo discursivo. Esta ardua y complicada tarea, desde el punto de vista de la acción, se hace difícil por la escasa experiencia. “No

220 Ibid.

221 Finca campesina: es una unidad de desarrollo campesino que tiene como base la unidad familiar y su parcela o finca en arriendo o propia, orientada al cultivo de productos rentables, líderes de mercado, que tengan la capacidad de estimular la economía campesina sin que ésta pierda su diversidad y teniendo en cuenta el criterio de región. Eso implica concebir proyectos desde una óptica conjunta por parte de las subregiones que comparten el ecosistema de la serranía de los Yariquíes, diferenciando los tres tipos de finca campesina que se dan en esta región: las de clima frío con potencialidad de frutales y hortalizas; las de clima medio con productos líderes de mercado, como cacao, frutas, aguacate y café, entre otros; y las de clima caliente, en las cuales predomina la ganadería. Esta es la única alternativa que posibilita un desarrollo humano campesino para construir un modelo rentable, competitivo, sostenible, democrático y equitativo. Ver: Memorias del encuentro de ETP mayo 2001.

222 Ibid.

223 Taller Vivencial de ETP agosto 2002.

tenemos todavía cómo realmente poder construir proyectos integrales. El problema no sería que yo haga un proyecto de cacao, y entonces voy sumando a una serie de cosas que se están haciendo. Está más en el hecho de cómo yo, desde lo que estoy haciendo como cacao, pueda ser el estimulante, el motivador, la excusa para lo que estoy haciendo en Ebids. ¿Cómo lograr que realmente, independientemente de cuál sea el pretexto, el proyecto sea uno solo?

“Ahí nos falta. Yo diría: hay ausencia de una estrategia desde la Corporación, o del Programa. No hay una orientación estratégica que defina elementos. Eso hace falta. No concebir el desarrollo como una sumatoria de proyectos, sino que el desarrollo es un proyecto, independientemente de qué énfasis (productivo, educativo, etc.). Muy difícilmente con un grupo de maestros dice: voy a tomar el énfasis de cacao, o voy a tomar como pretexto el cacao. No. Si mi pretexto es lo educativo, puedo manejar como énfasis lo educativo. Tengo que tomar como pretexto lo que a ellos les interesa, les motiva, pero el proyecto debería ser igual. Igual que si fuera Ebids; igual que si fuera cacao.

“Al nivel de la comunidad lo que pasa es que en algunos espacios estamos coincidiendo. Estamos coincidiendo en algunos espacios; tú vas a encontrar algunos proyectos coincidiendo, la comunidad sí lo integra. Pero eso es algo que se da porque coincidimos, pero no hay una intencionalidad clara sobre que ese debería ser el resultado. Lo hemos visto en algunas zonas donde, por ejemplo, se está trabajando lo de la Escuela de Formación Campesina, se está trabajando lo de Ebids, se está trabajando lo de cacao, y ahí en esas zonas el Proyecto tiene un comportamiento diferente. Por ejemplo, un caso concreto: en lo que nosotros denominamos el núcleo de Landázuri, que cubre los municipios que están alrededor, y uno mira que hay personas que han estado vinculadas al proceso de Escuela Campesina, penetran mucho más fácil algunas orientaciones que a nivel social tiene el Proyecto. Y el trabajo que se hace es distinto. El comportamiento mismo de las familias dentro del Proyecto es diferente. ¿Por qué? Porque ahí se integran, se han integrado por lo menos dos elementos: un trabajo de formación en liderazgo que se hace desde la Escuela, y lo que está haciendo el mismo proyecto de cacao. Y se deja ver. Porque allá en los hechos, en el terreno, ya se han integrado. Por eso es algo que se dio porque coincidimos ahí.

“Claro, dentro del proceso mismo, filosóficamente, hay integralidad. Esa parte, en la medida en que la comunidad comienza a apropiarse de esa filosofía inspiradora, le puede permitir la integralidad. Hay unos elementos que vienen del Programa que permiten que en la comunidad se dé esa integralidad. ¿Qué es lo que digo que hace falta? Hace falta una posición, una visión estratégica de nosotros para hacerlo de una manera consciente y tomarlo como un camino, precisamente, estratégico. Es una posición política frente al abordaje del desarrollo, aunque nosotros en el discurso sí lo tenemos. Pero en la práctica hay dificultades, terminamos

parcelándonos. Hay sitios en que están operando los mismo proyectos, nos reunimos en la misma escuela, pero no se encuentra el pegamento entre lo educativo, por ejemplo, y el Proyecto.

“Esta mañana con el ETP discutíamos eso: ¿cómo con un proyecto como cacao contribuyo al desarrollo regional? El hecho de que yo sume partes, que ha sido la teoría que nos ha orientado durante muchos años, que sumemos partes, y con cada partecita estemos haciendo desarrollo, eso no ha funcionado. Yo hacía preguntas: ¿desde el proyecto de cacao estoy construyendo ciudadanía? No lo creo. Estoy construyendo otras cosas, pero esa no la tengo y es clave. Sin ciudadanía y sin esos elementos la sostenibilidad de un proyecto como este no es tan cierta. Igualmente, si en lo educativo yo no estoy construyendo, por ejemplo, todo un cuento sobre cómo concebimos la economía en el programa de Circuitos Productivos y me limito a hacer parcelas, probablemente no voy a lograr la sostenibilidad. Ahora, si coincido uno, si yo coincido con otros, y damos desde cada proyecto los elementos, se da el hecho de la integralidad, pero cuando no coincidimos se están perdiendo esfuerzos. Estoy dispersando posiblemente los esfuerzos.

“El problema es dar el paso a hacerlo casi de manera natural, o que pueda realmente, como estrategia, estar presente la integralidad en todos los procesos. Y que no quiera cada uno conservar su parcela, sino más bien estar dispuestos al encuentro. No hemos encontrado el camino, a cada uno de nosotros nos preocupa la integralidad, pero no hemos encontrado aún el cómo. Hay que evitar que la gente reciba una misma carreta tres o cuatro veces, porque eso nos puede desvirtuar. Por ejemplo, nosotros no nos hemos dado cuenta de cómo la Escuela de Formación Campesina tiene la capacidad de influir en el proceso social. Y hemos estado buscando la estrategia que permita vincular la Escuela Campesina dirigida hacia tal cosa. Estamos tratando de iniciar un primer intento en San Vicente, montando una réplica de la Escuela Campesina de Vélez, la cual está muy ligada al proyecto de cacao. Hay sitios donde tenemos crisis de liderazgo, una crisis muy verraca de liderazgos colectivos, como llaman en la Escuela. Por eso estamos tratando de iniciar, buscando un encuentro con la Escuela Campesina para que el mismo proyecto de cacao comience a actuar en las mismas bases del Proyecto.

“Por ejemplo, nosotros hemos avanzado mucho en la parte de la cultura agro-ecológica; en la Ebids se comienza a retomar la parte de la cultura agro-ecológica como uno de los de trabajo fuertes. El ambiente es bueno. En visión coincidimos. El problema está en la estrategia, en una orientación estratégica de integralidad mucho más orientadora. No la hemos descubierto todavía y esto es un proceso. Hasta escrita la tenemos por ahí. En papeles puede que tengamos esa estrategia, pero en la práctica no ha salido ”.²²⁴

Una visión: la agencia de desarrollo sostenible

Las últimas inquietudes de los ETP indican que están tomando en consideración la posibilidad de conformar una nueva estrategia de organización, o un ente estratégico de tipo jurídico, pero no en todos los casos y ni en todas las subregiones los ETP se han concebido como figura jurídica. Este nuevo tipo de organización deberá dar solución a algunos problemas y materializar los objetivos máximos del ETP: ser un ente que coordine el desarrollo en la región, asumiendo liderazgo social como grupo de personas, entidades y organizaciones que representan, con recursos propios y legalmente constituidas como una agencia de desarrollo sostenible. "La agencia se entiende como grupo líder que planea, diseña, gestiona, coordina, ejecuta y evalúa acciones que apunten en un bien común".²²⁵

Siendo aún un tema que se está madurando, existe precisiones sobre las cuales se está caminando:

¿Por qué la preocupación de crear una agencia? Los espacios ganados por los ETP, la madurez lograda, el respeto y confianza recíprocos con el Pdpmm y la comunidad organizada o no organizada permiten a los miembros de los ETP decir: "nosotros podemos construir nuestras propias directrices. Ahí es cuando uno dice: 'ya va tomando vida propia el ETP. Porque es el sueño que tuvieron los quijotes de hacer del Magdalena Medio una región para la vida, una región para la paz, pero sí, económicamente dependemos de la Corporación. Por ahora eso hay que fortalecerlo, pero también hay que mirar otras fuentes de financiación".²²⁶

Los ETP se plantean en un escenario regional como entes autónomos,²²⁷ con vida propia, que contribuyan y hagan desarrollo, a través de un conjunto de acciones que tiendan a la construcción de la dignidad humana. No se trata, pues, de un grito de independencia, ni cosa por el estilo, es simplemente asumir principios de realidad: "la Corporación tiene un tiempo de vida. Una vez se cumpla esa vida útil, tiene que haber una red de pobladores lo suficientemente formados, lo suficientemente capaces, lo suficientemente hacedores de paz y desarrollo en esta zona. A eso es que nos estamos preparando, a confluir con el sueño de nuestro Director, y a no defraudarnos ni a defraudarlo a él".²²⁸

Los criterios que inspiran el quehacer de estas eventuales agencias son: "Sentido de pertenencia, conocimiento de la región, capacidad de gestión, capacidad técnica, vocación de trabajo comunitario, formación organizacional, trabajo en equi-

225 Ibid.

226 Ibid.

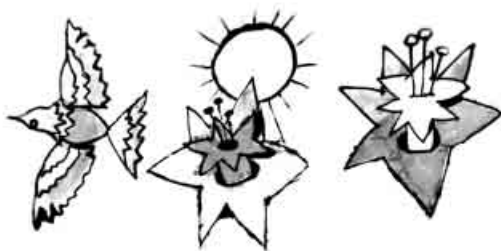
227 Autonomía propiciada por el mismo proceso de descentralización en que está empeñada la Corporación.

228 Entrevista con Francisco Cruz.

po, la visión del desarrollo que se tiene, apropiación de los procesos que generan el desarrollo, gestionar recursos para la comunidad".²²⁹

A medida que avanza su discusión se van prefigurando más nítidamente sus características, sus metas: "en un año comercializar directamente el 50% de los productos de la región; mantener un manejo transparente de los recursos públicos; lograr que se acabe en un 100% la producción de los cultivos ilícitos; aumentar la participación en los espacios como entes organizados en los concejos, alcaldías: poner en marcha proyectos productivos; elevar la gestión externa en 10 años en un 20%. Se da, de la misma manera, un esfuerzo de pensar en indicadores y en mecanismos de valoración: creación, apoyo o inclusión de cooperativas especializadas en comercialización. Operatividad de veedurías para ver el manejo y la manera como se ejecuta el presupuesto. Rentabilidad de productos lícitos. Nivel educativo. Presencia o no presencia y participación efectiva y planificada de los pobladores. Número de los productores convencidos. Mayor inversión comunitaria..."²³⁰

Y hacia el ámbito externo se plantean indicadores de desarrollo regional que, en líneas generales, "parten de la autogestión de recursos por las comunidades, calidad de la educación, el grado de nutrición, el cubrimiento en salud, el número de familias cubiertas por el saneamiento básico como rentabilidad y sostenibilidad".²³¹ Hay que definir el desarrollo de la región como las dinámicas que den vía al mejoramiento de los factores propios y externos para aumentar los indicadores de calidad de vida; hay que gestionar sobre la base de unos conceptos el desarrollo propio de alianzas entre iniciativas, con instituciones, con agentes internos y externos que intervienen en los circuitos económicos.



229 Ibid.

230 Ibid..

231 Ibid.

Escuela de formación campesina para la convivencia y la democracia de la subregión de Vélez

4

Con base en los procesos educativos del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio se ha propuesto poner en marcha acciones y programas de educación no formal dirigidos a la población de adultos con el propósito de potenciar sujetos sociales en armonía con la vida. Por ello, como otro desafío, se construye con los pobla-

dores, núcleos y ETP las escuelas campesinas, comunitarias y de desarrollo humano. En la actualidad el ejemplo más significativo de estas escuelas de educación no formal es la Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y el Desarrollo, la cual convoca a pobladores de los municipios de Landázuri, Bolívar, Cimitarra, El Peñón, San Vicente y El Carmen.

Se parte de la necesidad de formar sujetos sociales con capacidad de dirigir sus vidas y las de sus comunidades, de generar sostenibilidad productiva y económica; sujetos que participen en la construcción de ciudadanía regional, de Estado, y en la formación humana integral consecuente con el enfoque y la filosofía del Programa. Esta filosofía se fundamenta en el desarrollo humano y en una cultura de paz que pasa necesariamente por empoderar a los pobladores y pobladoras, que implica transformar las relaciones humanas, las prácticas de exclusión, las relaciones con la naturaleza y el mundo, las formas de resolver los conflictos que no lleven necesariamente a “matar al hermano”.

A través de los procesos de educación no formal se busca desarrollar habilidades y competencias específicas, tales como la gestión de proyectos o técnicas para la producción campesina, gestión social, participación política y valoración cultural a partir del reconocimiento de las diferentes identidades y expresiones de la región.

En esta aspiración a diseñar y poner en marcha programas educativos no formales que favorezcan a sectores campesinos excluidos, coincide tanto el programa como las pastorales sociales de las diócesis de Barrancabermeja y Vélez. Una de las primeras acciones realizadas en el campo de la formación de adultos por

parte del Programa fue el diseño y puesta en marcha, a partir de 1997, de la Escuelas de Formación Comunitaria, proceso que se realizó en cooperación con la diócesis de Barrancabermeja. Ellas tuvieron como intención primordial “ser un proyecto desarrollado con gente de la región, y que no fueran módulos de capacitación importados, sino de ahí. Empezamos a construir los módulos desde ahí. Ese inicio de esa construcción fue muy interesante, porque nos dio la oportunidad de ir a indagar qué había y qué era lo que verdaderamente se necesitaba”.²³²

Orígenes de la Escuela de Vélez

El nacimiento de la Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia es el resultado de la conjugación de diferentes factores.

En primer lugar, la intervención del Pdpmm en la región tiene como principio de acción el de no limitarse simplemente a la formulación y ejecución de unos determinados proyectos en los que los pobladores se asumen como beneficiarios. Por el contrario, se trata, a través de los mismos proyectos, de poner en marcha procesos en los que la población pueda asumir su papel de sujetos activos y dinámicos, que contribuyan de manera consciente y calificada al desarrollo personal, familiar y regional. Tal desarrollo, desde luego, es también cultural y social, y deberá reflejarse en cambios de mentalidad, conciencia y actitud, como paso indispensable para alcanzar el desarrollo que se pretende. Con este marco de referencia, para el Programa ha sido vital pensar en un tipo específico de formación y capacitación dirigido a los campesinos y campesinas de la región.

En segundo lugar, la Escuela surge como respuesta a la pregunta, no solo del Pdpmm, sino de la misma comunidad, sobre cómo se puede dar vida a procesos de formación que hagan posible la participación activa y consciente de los habitantes en la construcción de una cultura de paz y de desarrollo. ¿Cómo plantear programas educativos que permitan a la gente involucrarse más activamente en los procesos locales en curso? ¿Cómo la población adulta accede a la educación permanente? ¿Cómo no solo hacer desarrollo en lo productivo sino también desarrollo en lo humano?

Otro aspecto fundamental en la conformación de la Escuela tiene que ver con la necesidad de superar las barreras y limitaciones educativas de la mayoría de la población campesina adulta, tanto de la región como del país, que presenta altos registros de analfabetismo²³³ y escolaridad incompleta. (ver gráfico 34 y35). Por ejemplo, en

232 Entrevista Hermana Norma Bernal, 2 de septiembre de 2003.

233 En Santander la Tasa de analfabetismo es del 10%. En Bolívar es del 10.5%, Ambas superiores a la nacional que alcanza 7.5%. Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Perfiles Educativos departamentos de Santander y de Bolívar, octubre de 1999. En: www.mineduccion.gov.co

el municipio de El Peñón, “donde tenemos el más alto índice de analfabetismo, donde la gente no lee y tampoco sabe escribir. Allí nace la necesidad de presentar un modelo de atención que incluya a los que siempre han estado excluidos”.²³⁴

Gráfico 34
Colombia. Tasas de asistencia escolar (7-11 años)
por zona y sexo, 1991-1999²³⁵

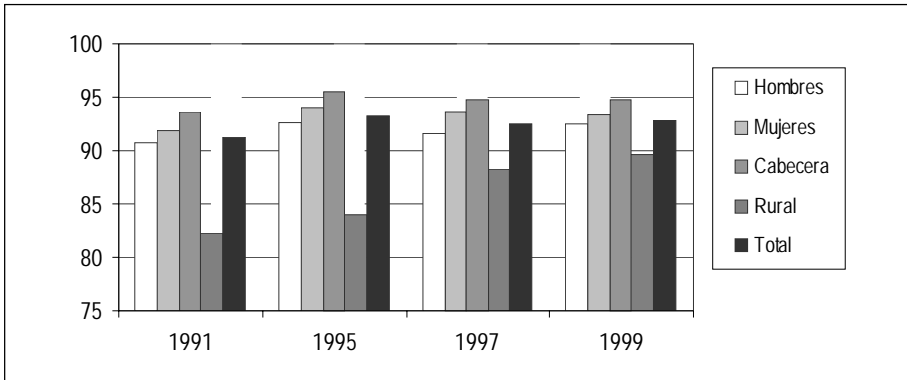
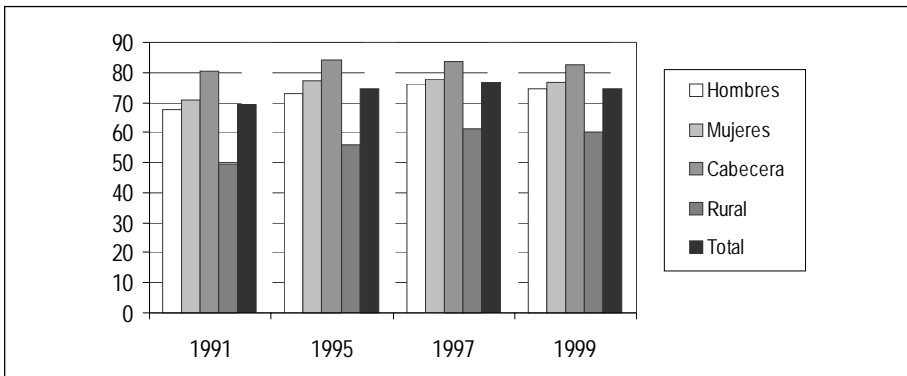


Gráfico 35
Colombia. Tasas de asistencia escolar (11-17 años),
por zona y sexo, 1991-1999²³⁶



234 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

235 Fuente: *Situación de la Educación en Colombia*. Corpoeducación. Ed. Proyecto La Educación Asunto de Todos. Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá, 2002.

236 *Ibid.*

En tercer lugar, la Escuela intenta ser una respuesta a la necesidad de superar la debilidad organizativa y de liderazgo que se presenta en la región "El tejido social organizado es bastante débil, ya que existen muy pocas organizaciones sociales y las existentes, en su mayoría, son poco representativas. No hay unidad del campesinado, ni tampoco sentido de pertenencia".²³⁷

Una cuarta razón que mueve la idea de los procesos de educación no formal en la región se aborda a partir del planteamiento: "¿qué problemas se encuentran en el sector rural? Y se halla que a la debilidad organizativa se suma la "falta de conocimiento en el mejoramiento del suelo. La gran cantidad de intermediarios en la comercialización de los productos. El temor a hablar en público o en pequeñas reuniones. El reconocimiento a la diferencia cultural. La falta de comercialización de los productos y la comunicación por el mal estado de las vías. Falta de organización en los productores. La violencia vivida en la subregión. Falta de canales de comunicación entre las personas; de organización en el campo por egoísmo. Falta de organizaciones campesinas. La subvaloración del campo. Distanciamiento entre vecinos y falta de identidad".²³⁸

¿Cómo se fue haciendo la EFC?

La Escuela Campesina surge como respuesta a estas problemáticas y como alternativa se plantea la formación a partir de ocho ejes temáticos: 1) desarrollo personal y liderazgo; 2) planeación para el desarrollo; 3) desarrollo rural y economía campesina; 4) cultura de la vida; 5) ecología cotidiana; 6) recuperación de la historia; 7) proceso pedagógicos; 8) gestión pública. Luego de un proceso de validación en diferentes escenarios se integran cuatro ejes de formación: 1) crecimiento humano; 2) formación política; 3) desarrollo rural; 4) gestión empresarial. Desde esta perspectiva el proceso no formal se consolida como una alternativa del desarrollo integral.

"Pero esta propuesta no podía ser pensada solo desde el Programa o la Corporación, debía ser diseñada desde los campesinos y campesinas, pescadores, mujeres, jóvenes, líderes de las comunidades, profesores, vinculando y articulando propositivamente las expectativas y deseos de los mismos".²³⁹

Así se dio inicio al diseño de la escuela en sus componentes temáticos, metodológicos, pedagógicos y operativos. El diseño fue resultado de una negociación

237 Propuesta: Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia en la Subregión de Vélez". 2000.

238 Memorias 2da sesión Escuela de Formación Campesina. Registros de Alberto Rincón, septiembre de 2002.

239 Entrevista con Francisco Cruz.

entre las diferentes versiones de lo que se quería que fuera la iniciativa. Para tal fin "se convocó un grupo de personas y se lanzó la idea. De pronto el proceso fue un poco largo, no porque los campesinos no avanzaran sino porque era necesaria esta clase de concertaciones. Allí tuvimos el apoyo del Cinep".²⁴⁰ Encuentros, reuniones, asambleas de dirigentes y comunidades, consulta a expertos, pero siempre con la participación de los sujetos de la propuesta. En el proceso de "formulación de la escuela se gastó (sic) casi dos años, no queríamos que saliera de los escritorios, sino que saliera de la gente, que la hiciéramos con la gente, con representantes de la subregión. La gente era invitada a la formulación".²⁴¹

Los representantes de municipios y veredas involucrados traían y llevaban opiniones y aspiraciones; mientras unos hacían énfasis en líneas temáticas específicas, otros sugerían ideas distintas como:

- Relaciones humanas, desarrollo comunitario, liderazgo comunitario, porque no hay coordinación de líderes comunitarios con los dirigentes políticos. Falta espiritualidad y compromiso cristiano.
- Cultura y costumbres; el modernismo ha relegado lo autóctono del pueblo, sus costumbres y tradiciones.
- Educación adecuada al medio. Las instituciones no dan participación a los jóvenes.
- Derechos humanos, protección a discapacitados.
- Economía campesina: agricultura organizativa, técnicas agropecuarias; proyectos productivos, mercadeo campesino, economía solidaria; formación microempresarial, comercializadora y de mercadeo; reforma social agraria, titulación de baldíos.
- Medio ambiente, agricultura orgánica, conservación de cuencas hidrográficas, reforestación y conservación de los recursos naturales, campañas ecológicas y erradicación de cultivos ilícitos. Desarrollo humano; conocimiento de sí mismo, rescate de valores, estudio de la violencia.
- Desarrollo comunitario, organización comunal, saneamiento básico, servicios públicos, organización campesina, liderazgo comunitario, desarrollo integral, salud y bienestar.

240 Entrevista con Francisco Cruz.

241 Ibid.

- Mejoramiento de vivienda. Perspectivas de género, justicia comunitaria, conciliación, jueces de paz; diálogos regionales, conocimiento de las funciones de los servidores públicos, jueces de paz y tratamiento de conflictos. Desarrollo con dignidad humana (valores evangélicos), fortalecimiento organizativo, proyectos educativos, seguridad alimentaria...²⁴²

En estos encuentros se hacía énfasis en erigir una escuela que le apostara al futuro: "Se necesita un proceso de concientización colectiva de participación. El objetivo es formar sujetos conscientes de sí mismos, de sus derechos como ciudadanos para construir una organización fuerte, para combatir la pobreza, la violencia y la corrupción. Por medio de organizaciones de desarrollo y integral y comunidades de paz. Como base referencial, la soberanía popular que el pueblo ejerce".²⁴³

¿Cuáles eran las expectativas de capacitación que despertaba la Escuela Campesina? "Conservación y aprovechamiento de los recursos naturales. Control biológico. Buen uso y mejoramiento del suelo. Sistemas de mercadeo y comercialización de los productos. Intercambios de ideas con las diferentes organizaciones de los municipios para adquirir nuevos conocimientos. Aprender técnicas y mecanismos de producción tanto en lo teórico como en lo práctico. Capacitación en todos los aspectos para adquirir una formación humana integral. Ser personas de ideas nuevas e innovadoras. Concientización de sí mismo. Multiplicar para transformar. Ver para creer. Asumir responsabilidades para lograr las metas. Intercambio de ideas y experiencias. Adquirir conocimientos mediante intercambio de ideas con las demás organizaciones de los municipios y así identificar nuestra propia realidad. Transmitir y aprender de lo que otros saben. Estar convencidos y seguros de lo que hacemos. Que el aprendizaje sea teórico-práctico. Que haya seguimiento, evaluación y acompañamiento en el proceso. Capacitación para mejorar nuestras propias técnicas agrícolas y agropecuarias. Elaboración y gestión de proyectos".²⁴⁴

Este proceso de "formulación implicó negociación de módulos, temas, estructura. Se negoció todo, participaron 20 a 30 personas y venían de diferentes municipios, Cimitarra, Bolívar, El Peñón, Landázuri, La India, y en talleres de diagnóstico participaron en grandes asambleas, en Bolívar 80 personas, Peñón 60, Cimitarra 40... Se hacía el taller para convalidar en los municipios y luego se hacía en el equipo que trabajaba la escuela. Era ver qué temas proponía la gente. La escuela era para derechos humanos, después se dijo que se hiciera más integral, para la democracia, y se dijo por qué no para la convivencia. Luego aparecieron los módu-

242 Memorias Taller Subregional, marzo de 2000.

243 Entrevista con Francisco Cruz, agosto de 2003.

244 Memorias 2da sesión Escuela de Formación Campesina. Registros de Alberto Rincón, septiembre de 2002.

los de agricultura orgánica y otros”²⁴⁵ y terminó concibiendo al sujeto como centro de un proceso de formación integral en armonía con la vida.

Este proceso de acercamiento-negociación entre los municipios, entre promotores e interesados, asesores y especialistas, productores y campesinos rasos condujo finalmente a la Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia.

Pero este proceso, aun cuando ya estaba operando la escuela, no fue inmune al conflicto bélico entre actores para quienes guerra y educación se escriben con el mismo aparato: “mañana (29 de agosto) estamos cumpliendo un año desde el asesinato de Ernesto Galeano Ortiz, una persona que le sirvió mucho a la escuela y que justamente estaba preparando el módulo de Ciudadanía y Democracia, y aquí a 100 metros lo asesinan. No es fácil hacer una escuela así. Era el Personero y era el único abogado que había en el municipio”.²⁴⁶

¿Qué es la escuela?

Ha sido un modelo pedagógico no formal que se inscribe en la concepción de la educación popular, “habilitando al individuo para que sea ciudadano, dándole herramientas”,²⁴⁷ “y promueve el desarrollo integral sostenible y sustentable de los sujetos y de las comunidades²⁴⁸, habilitándolos en el ejercicio pleno de la ciudadanía, el respeto a la vida y los derechos humanos”.²⁴⁹ Y dirigido a “aquellos sectores de la población que carecen de participación social real y que en general son excluidos y subordinados, en lo político, lo económico, lo social y lo cultural, habilitarlos para que asuman el reto que exige la paz y el desarrollo.²⁵⁰ Y tiene la intencionalidad de transformar al individuo y luego la familia de manera gradual. Porque así el individuo y la familia pueden habilitar una comunidad”.²⁵¹

“La Escuela de Formación Campesina desea liderar y motivar la formación de empresarios campesinos con capacidad para dirigir y administrar agro-negocios rentables, buscando con ello formar líderes con capacidad de interactuar en la construcción de un modelo de desarrollo campesino humano, competitivo, equitativo y democratizado en sus oportunidades”.²⁵²

245 Entrevista con Francisco Cruz.

246 Ibid.

247 Entrevista con Francisco Cruz.

248 Proyecto Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia 2003 - 2004.

249 Ibid.

250 Entrevista con Francisco Cruz.

251 Ibid.

La EFC es experiencial, teórica y práctica, porque influye en las comunidades a través del desarrollo de las solidaridades, la multiplicación de las acciones, la implicación de actores y sectores organizados, la cooperación entre los campesinos, las organizaciones comunitarias y el liderazgo social".²⁵³

"La EFC se articula y proyecta con organizaciones regionales, nacional e internacional, mediante alianzas estratégicas; con entidades e instituciones que acompañan y asesoran pedagógica y técnicamente el desarrollo de la propuesta, como lo es Secours Catholique, el Cinep, Univélez, la Escuela Nacional Campesina, la Fundación San Isidro, la Cdpmm, funcionarios de la Cpdmm, Obusinga, la Esap y estudiantes de las universidades".²⁵⁴

Se encadenó con otras iniciativas del Pdpmm, Ebids, cacao, mora y bananito, y otras organizaciones de la subregión, y ha mantenido relaciones de cooperación y solidaridad, contribuyendo al fortalecimiento del tejido organizativo de la subregión, sobre todo en la formación de la Finca Campesina y a los procesos comunitarios, tanto productivos como sociales. "En la medida en que la escuela se plantea el empoderamiento de los excluidos, el desarrollo de las potencialidades individuales y sociales de las personas, el desarrollo de la autonomía para la toma de decisiones propias, su participación consciente en las decisiones colectivas, se contribuye al fortalecimiento del tejido social".²⁵⁵

¿Y cómo ha contribuido a resarcir, sanar un tejido social tan rodeado de conflictos? "En uno de los primeros talleres que se realizaron con los delegados del Programa se afirmaba que una pedagogía del conflicto se mueve entre dos exigencias muy claras: empoderamiento y negociación".²⁵⁶ Por eso la escuela, mediante el empoderamiento de sus participantes, su vinculación interactiva con otros proyectos y programas existentes en el territorio y el conocimiento de los mecanismos institucionales de participación, también esta fortaleciendo el tejido organizativo de la comunidad y las instituciones.

La escuela ha orientado sus capacidades a formar en lo personal "quién eres, para qué trabajas, cómo ser con los demás. Soy campesino y como persona he aprendido a formarme como líder, yo no sabía ser un líder, hoy día tengo conocimiento de cómo es ser un líder, cómo llegarle a la gente, cómo se relaciona uno con muchas personas. Me gusta el liderazgo que uno llega a tener sobre los demás para hacerles

252 Proyecto Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia 2003.

253 Ibid.

254 Ibid.

255 Entrevista con Francisco Cruz.

256 Documento de la Estrategia Educativa del PDPMM, 2003.

el bien, así uno no gane un peso, así tenga que sacrificar unos pesos, sé que esto me sirve para el día de mañana. Ha sido una oportunidad para cambiar la mentalidad".²⁵⁷

Organizacionalmente la escuela cuenta con niveles y mecanismos de decisión: una asamblea de la Escuela, conformada por los participantes del proceso, campesinas y Campesinos, jóvenes y adultos representantes de organizaciones, JAC, empresas campesinas, asociaciones de mujeres y jóvenes, beneficiarios de proyectos y programas que operan en la zona y que proceden de la subregión. Esta instancia es el mayor espacio de decisión. Existen, además, un comité operativo o dirección colegiada integrado por el coordinador de la escuela y un delegado por cada municipio; un asesor pedagógico responsable de orientar el proceso de formación, un equipo de facilitadores interdisciplinarios conformados por miembros del ETP, quienes son los responsables directos del proceso de construcción de conocimientos con los líderes, de acuerdo con los principios de la Escuela y las estrategias o instancias del Cdpmm.

Principios pedagógicos

En los encuentros se negociaron unos principios filosóficos, metodológicos y operativos orientadores de la escuela, Ellos son:

1. Es un proceso permanente de formación y transformación social donde todos aprendemos de todos.
2. Es un proceso educativo no excluyente que promueve el desarrollo integral sostenible y sustentable.
3. Tendrá coherencia entre la teoría y la práctica.
4. Desarrollará educación para el trabajo justamente valorado, la solidaridad y la cooperación.
5. Es un proceso pedagógico diseñado por y para los habitantes de una región que reconoce el conocimiento de las personas en una construcción colectiva de saberes.
6. Buscará articularse a los procesos y proyectos ya existentes en la subregión.

257 Entrevista Miembro de la Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

7. Hará seguimiento a las organizaciones existentes, ya que ellas constituyen la base organizativa y la proyección del desarrollo colectivo de la región.
8. Estará centrada en lo personal, lo grupal y su proceso organizativo.
9. Desarrollará y recreará la visión que los campesinos tenemos de la realidad y del mundo.
10. Fortalecerá la identidad de nosotros los campesinos”.²⁵⁸

Visión integral

En consecuencia desde una percepción integral, la EFC ha trazado una ruta netamente subregional, mediante la articulación de proyectos y programas existentes en el territorio; los integra, al menos con base en sus intenciones, su misión y su trabajo, “colocando esos elementos de integralidad en cada de una de las organizaciones que está trabajando”.²⁵⁹ ¿Cuales son esos elementos? Los saberes, en primera instancia, porque para ello fue creada: saberes de la vida, de la producción y de la gestión. La EFC ha sido promotora de un sentido de hacer las cosas y para hacer las cosas en la región, de cómo hacer, cómo aprender y desaprender mediante la experiencia y la construcción de conceptos. Aprender a partir de la experiencia con ella. Su estrategia es la integración de saberes y experiencias surgidos de las instituciones, los técnicos, los campesinos... Es su razón de ser. La EFC como modelo suscita múltiples lecturas, en virtud de que su materia y su discurso son la tierra, sus habitantes vivos y sus vegetales.

Lo que resulta claro en la EFC es que el conocimiento, por muy pertinente que él sea –supongamos, el técnico–, no se puede imponer sin una reelaboración, sin ser repensado. La tarea de este modelo de escuela es, pues, poner a circular saberes, deconstruyéndolos en resultados y experiencias personales, afectando la vida personal y social, orientando esas vidas hacia la conciencia del aprender integralmente y de manera colectiva.

La EFC dice: aprender debe ser un acto, un hecho vivo, o no sirve. Por eso la circulación de saberes como estrategia básica de la integralidad busca ser interiorizada en diversas escalas y niveles por sus participantes. Pero igualmente, si esta integralidad es tan interior que no se nota en cambios visibles, tampoco sirve.

258 Ibid.

259 Tomado del proyecto Escuela de Formación Campesina, actas y memorias, 2003.

Para documentar las acciones de integralidad de la EFC hay problemas, digamos que los normales, ya que su esencia está en el hacer, y un primer documento que arroja son las experiencias personales de sus participantes: si los conocimientos son prácticas, si en esa mutua relación hay cambios, transformaciones individuales que se reflejan en la familia, en el tratamiento que la persona da a su tierra su parcela... "nosotros no tenemos documentada cómo va a ser la integralidad entre Bananito, la Escuela Campesina, la Ebids, las organizaciones de mujeres e, incluso, toda la parte de gobernabilidad, pero cuando usted va a la zona, mira la realidad, usted ve que lo está haciendo la gente. Entonces usted dice: qué rico sería tener un documento sobre esto, qué bueno tener unos lineamientos sobre cómo se ha logrado hacer esto. Pero cuando usted se va a los documentos, incluso a los planes sociales, usted ve que son muy pobres. No sé si es porque hemos venido trabajando más bien en la marcha. Y en la marcha nos ha ido tocando ajustar muchas cosas".²⁶⁰

A veces la memoria de la integralidad de este tipo de procesos poco se ve en cifras y estadísticas. Son las prácticas, no solo los discursos, por muy de vanguardia o retrógrados o comunitarios o institucionales que sean, las que hacen la memoria de estos procesos. Es una disciplina que recién se aprende en comunidades e institucionales. Quizá por eso "en los planes sociales como en la Escuela Campesina, hay dificultades, dificultades que no son insalvables, pero sí que hay que mejorar, que hay que superarlas para que realmente la integralidad en cada uno de los procesos se dé a cabalidad y se dé con la fuerza que se requiere".²⁶¹

El protagonista

"¿Agricultura? Hasta ahora se comienza a ejercer, porque es la cultura del agro".²⁶²

¿Qué va de ser campesino a agricultor? ¿Cuáles son las escalas, niveles o diferencias? "Una cosa es ser campesinos y otra agricultores. Pero nosotros lo que hemos sido es cosecheros, humildemente maltratamos el suelo y lo hemos venido acabando, de acuerdo a nuestra ignorancia, nosotros hemos acabado con una gloria que nos han dejado. El ser agricultor o campesino tiene sus diferencias. El agricultor es una persona que cuida de esa cultura que viene de antes".²⁶³

260 Entrevista con Francisco Cruz.

261 Ibid.

262 Ibid.

263 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

"Nuestro hombre del campo, nuestra mujer del campo, nuestra familia es trabajadora, otra cosa es que no sepa trabajar, trabaja seis días a la semana, otra cosa es que su trabajo no sea productivo".²⁶⁴

Este personaje tiene sus experiencias de vida escolar: "Por ejemplo, yo no tuve oportunidad de entrar a un centro educativo, he estudiado en la escuela de la vida. Uno está en el campo y eso es como si cargamos una mula con esmeraldas y la llevamos por dos o tres días y cuando la descargamos sigue siendo mula, llevaba una carga muy valiosa y sigue siendo mula. Eso ocurre con nosotros los campesinos, viviendo en el campo, en la ignorancia más tenaz que pueda haber".²⁶⁵

Otros integrantes de la Escuela tienen un título escolar: "...en el bachillerato del SAT nunca tuve un profesor de amigo, a quien preguntarle sobre un problema o un consejo. Ellos siempre detrás de sus gafitas, escribiendo en el tablero, su mano en portafolio, y al otro día 'saquen una hojita' y recogerla y no más. No es lo mismo tener un libro donde se encuentra todo, se aprende más conviviendo con las personas".²⁶⁶

"Estudiaba en un colegio agrícola y me hubiera gustado aprender esto".²⁶⁷

"Hay un colegio agropecuario y otro académico. Bueno, el colegio agropecuario tiene poco de agropecuario, es más académico; ha tenido 350 bachilleres y hoy no alcanza a haber siquiera diez en las fincas. Esto ha sido una cosa grave. Y es que la mayoría de los campesinos tienen muy poca tierra y los que tienen las tierras solo le meten ganado, aunque son tierras aptas para cultivo. Como tienen plata, no se preocupan... con la venta de la leche compran productos".²⁶⁸

"Tengo un hermano que estudia académico y para ellos este tipo de formación como que no tiene sentido. Lo de ellos es la última palabra, la verdad, y como que esto no tiene sentido. Esa educación está muy lejos de donde se vive. Hicieron los currículos sin tener en cuenta lo que se hace en la región".²⁶⁹

Y si la primera fase educativa es la casa, ¿qué dicen los hijos de sus padres? "No nos enseñaron a querer la tierra".²⁷⁰ Y los padres y los abuelos, todos campesinos, responden a sus hijos y nietos como si se miraran en un espejo, con la nostalgia que la guerra mata, dándole guerra a la nostalgia que mata: "trabajamos con

264 Conversatorio con miembros Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

265 Entrevista con Francisco Cruz.

266 Conversatorio con miembros Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

267 Ibid.

268 Ibid.

269 Ibid.

270 Ibid.

seres vivos, el campo es la única empresa del mundo que trabaja con seres vivos. Una fábrica de aviones o constructora trabaja con seres muertos; nosotros los campesinos trabajamos con la vida y el que produce vida recibe vida".²⁷¹

Construcción del modelo de formación

Formación de actitudes

La escuela ha impulsado la formación de líderes comunitarios, dialogantes, creativos, respetuosos, que tengan capacidades técnicas y políticas, democráticos, pluralistas y con visión de desarrollo sociopolítico.

Entonces, ¿es una escuela de líderes? "Primero se tiene que incidir en la persona, luego en su familia y luego en su comunidad, en su entorno, para sacar a esa comunidad de condiciones de pobreza, exclusión y abandono a condiciones más humanas. El modelo de liderazgo caudillista está mandado a recoger. Eso no crea democracia y convivencia, sino que crea dictaduras locales, veredales y familiares. Aquí es urgente mirar la transferencia del tutor hacia la comunidad".²⁷²

¿Qué tipo de dirigente debe producir una escuela? ¿Acaso un representante ante las autoridades? La EFC viene planteando otra forma de liderazgo, que tiene como base de acción la transferencia de conocimientos, la réplica, la multiplicación, con un ingrediente: la tutoría, el seguimiento. "Yo no era técnico, pero lo aprendido en la escuela lo he aplicado. A raíz de eso me soltaron un proyecto de la cooperativa, que es un grupo de 36 personas donde soy socio; me dejaron el paquete técnico de hacer el diseño agroecológico de la finca para clima frío. No era técnico y ahora lo estoy haciendo, estoy leyendo libros. Esto lo inicié dando charlitas, por los caminos de la vereda hablando con la gente".²⁷³

El líder que busca la EFC "es el que hace seguimiento a todo el proceso; no es solo dar la semilla, sino es revisar todas las actividades culturales y hacer el acompañamiento de esa familia, hacer el seguimiento, y se busca que la familia se apropie de esos conocimientos, aprenda cada vez más, y así el mismo asistente técnico en la transferencia va a ser cada vez menos indispensable, de tal manera que al final del proceso se pueda tener que hay un grupo de familias que ha adquirido el proceso, se ha dado la transferencia de tecnología desde la capacitación, la siembra, el mantenimiento del cultivo hasta la cosecha. La comunidad ha estado muy

271 Ibid.

272 Entrevista con Francisco Cruz.

273 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

dependiente de favores políticos, ayudas, subsidios. Hay un paternalismo muy grande, por lo mismo hay poca cultura hacia la organización, hay un concepto que eso no sirve, es perdedera de tiempo. En esto, un logro ha sido haber solidificado algunas organizaciones, sacándolas adelante y ganando que muchas de las personas sepan cuál es la expectativa real ante una organización, Es un aspecto cultural con el que hay que enfrentarse".²⁷⁴

"Lo que mueve a las personas es la necesidad. Lo que mantiene a las personas en movimiento son los objetivos, los principios y principalmente los valores que alimentan y se cultivan en cada acción y son básicos en cualquier proceso formativo. La Escuela debe asumir este reto como un compromiso ético y político".²⁷⁵

Construcción de conocimientos

Se ha puesto en marcha la formación en el ser, en el saber y en el saber hacer.

¿En qué terreno se edifica la escuela, qué conocimientos había antes y cuáles hoy? "Había una cantidad de cosas que no se conocían; por ejemplo, yo no sabía qué era agricultura ecológica".²⁷⁶ ¿Y saber qué? ¿Para qué? ¿Sobre el campo, la tierra, las vacas, los cultivos? ¿Saber de la huerta casera, de la producción agrícola, la piscícola y ganadera? ¿Conocimientos para qué? ¿Transformar qué? "Antes la gente vivía a costillas de la vaca, no había fuentes de trabajo. Esto ha cambiado. Antes se tomaba la leche para hacer cuajadas y no se procesaba, ahora se vende para hacer yogures y hay una empresa que la compra en Barbosa. Esto es otro cambio que se ha vivido entre nosotros desde la Escuela".²⁷⁷

Otras personas afirmaban que hacía tiempo no hablaban con los vecinos, la guerra los había alejado hasta de sí mismos. El ser campesino estaba centrado en su parcela como si ella fuera el centro de otro planeta, mirando el ombligo de su mundo. Ante este asunto, la Escuela propone alzar la vista e ir levantando un mapa de los saberes, la familia, los vecinos, los socios de cooperativa o asociación, donde todos ponen para romper el círculo vicioso que se ha vendido de que ser campesino es igual a ser torpe, bruto, atrasado. "El hecho de ser campesinos no quiere decir que seamos ignorantes. Lo que ha pasado es que nos hemos dejado influenciar de los que dicen que el que está en el campo es porque es bruto y no sirve para nada. Esa cultura nos la han querido seguir vendiendo y en ese sentido somos brutos

274 Entrevista con Francisco Cruz.

275 Ibid.

276 Taller – Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

277 Ibid.

porque nos hemos dejado influenciar. Y por eso tenemos que capacitarnos para volver a lo que ya sabíamos".²⁷⁸

La tarea es, pues, reconocer la tierra, reencontrándola, como si volviese a abrirse un empolvado cuaderno de notas. Desde árboles genealógicos hasta historias de vereda, pasando por costumbres de siembra y recolección, reencontrar la familia. Todo ello va teniendo valor histórico, patrimonial, en términos de memoria; "antiguamente se producía sanamente y fue una cultura que nos dejamos cambiar. Hay que volver a producir sanamente, como en el pasado. Nosotros no tenemos por qué compararnos, sino que debemos cultivar lo que es nuestra propia vida".²⁷⁹ El conocimiento no solamente empodera el ser, sino que además éste se reencuentra con sus fuentes y reafirma, reconstruye identidades sociales, familiares e individuales. Reconocer es ver la finca, la vereda, la familia; es seguir y dejar huellas.

Pero también está lo presente: los vecinos, la parcela o finca propia o en arriendo, el municipio, el país, el mundo; "comenzamos a rescatar esas cosas que están guardadas en los demás y se comienza a preguntar a los de más edad cómo es que hacen las cosas. Todo esto para rescatar algunas cosas que se habían perdido y valorar lo que tenemos y mirar otras nuevas experiencias, en un intercambio de saberes".²⁸⁰

Pero a pesar de esta labor en otras tierras o aun en las mismas, la tarea sigue inconclusa: "se tiene explotación ganadera, pero es bien poco, ya que si se tiene una vaca se espera que la vaca sea la que trabaje, se le saca la leche y el resto del día que se defiende con los pastos. Allá es mucho el minifundio".²⁸¹

Desarrollo de habilidades

Se tienen herramientas de gestión y convivencia para diseñar políticas, gestar y orientar la constitución de núcleos de base, dirigir reuniones, redactar informes y memorias, elaborar planes y proyectos en la dinámica de planeación para el desarrollo regional. La convivencia y la democracia se trabajan sobre la base de fortalecer sistemas organizativos que permitan aprender y enseñar a partir de la propia experiencia, en una negociación permanente de saberes con los capacitadores que coordinan cada encuentro.

El fortalecimiento del sistema organizativo de la región ha sido notable. De la práctica inexistencia de organizaciones representativas, en el caso de Vélez, se ha

278 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

279 Taller – Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

280 Ibid.

281 Ibid.

pasado a la conformación de nuevas organizaciones o al fortalecimiento de otras. “La única organización que había era la Junta de Acción Comunal y el único tema era el arreglo de caminos. Ahora tenemos asociaciones de productores, mujeres, la Junta de Acción Comunal está más organizada; han sido instituciones que se han ido formando y en lo ambiental está la conversión a lo orgánico. Se manejan las cuencas. Tengo un vivero que produce árboles para reforestar, cacao, frutales, que regalo o vendo. El que salga de mi casa se va con un árbol”.²⁸²

Como modelo se ha propuesto que los conocimientos y experiencias obtenidos dentro de las capacitaciones y talleres de la EFC sigan circulando dentro de organizaciones y comunidades de mano de los mismos participantes, que obran a partir de su habilitación como tutores y multiplicadores. Ellos son habilitados para que extiendan a organizaciones y hogares los conocimientos y habilidades adquiridos en la misma escuela.

“Dentro de los tutores que se vienen capacitando y de los grupos de base se cuenta con un alto porcentaje de jóvenes que a través de las experiencias en sus propias organizaciones y los encuentros realizados, cada día se consolidan como los líderes que se requieren en la región; de ahí la importancia que la Escuela Campesina invierta en encuentros de organizaciones para crear espacios de participación, intercambio de experiencias, formación y visión de región”.²⁸³

“Antes sembraba cultivos para sustento, y cuando comenzamos el proceso de la Escuela se dieron unos proyectos que los hemos ido aplicando en la vereda. Hace dos años la arroba de banano bocadillo la teníamos a dos mil pesos y a veces el comprador no iba y se perdía; en este momento la arroba la vendemos a siete mil y el kilo para exportación por 2.300 y la arroba por 23.000. En cacao se adecuaron los terrenos y se hizo una conversión de lo químico a lo orgánico; el bananito es orgánico, el cacao es orgánico y en la parte social ha sido mucho el avance. Antes éramos desordenados y ni hacíamos las reuniones”.²⁸⁴

“Con el tiempo nos hemos dado cuenta de que debemos comenzar por los jóvenes, porque se nos están yendo. Empezamos con dificultades; ya tenemos la mesa directiva con mayoría de jóvenes, los adultos nos apoyan porque ven nuestra capacidad, y ya nos tienen en cuenta a nivel de municipio; estamos trabajando una propuesta municipal, una propuesta más grande, y se quedan aterrados porque dicen que cómo unos campesinos se están capacitando de una forma tan integral; en los colegios nos dicen que cómo hacemos para llegarle a tanta gente.

282 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

283 Entrevista con Francisco Cruz.

284 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

“Y como extensión de las habilidades individuales adquiridas se están ejercitando las del trabajo y gestión grupal, las de construir solidariamente un proyecto común de vida en su vereda y municipio, así como lo hacen en Bolívar o El Peñón. Allí los jóvenes no tienen tierra, lo hacen con un contrato de arrendamiento; el comité de crédito de la asociación les da un crédito”.²⁸⁵

Componente temático

La organización de lo educativo es modular, con temas específicos que conservan una secuencia para que los ejercicios prácticos realizados por los participantes “en un tema determinado sirvan de insumo al tema siguiente; la estructura modular que se propone para la escuela permite manejar alguna flexibilidad, en cuanto a la ubicación de temas que surjan de las nuevas necesidades de capacitación”.²⁸⁶ Es semi-presencial dos días por mes durante diez a doce meses. Las tareas escolares surgidas de los módulos se desarrollan en las veredas o fincas de los alumnos de la escuela con el apoyo de los facilitadores. Lo educativo va del aula a la finca y los participantes tienen el soporte humano para que ellos mismos puedan brindar asesoría y asistencia a los proyectos que operan, aumentando la rentabilidad social del proceso educativo de la Escuela y contribuyendo a su “desarrollo institucional”.²⁸⁷

Módulo I: Desarrollo personal y liderazgo

Los temas que se han tratado: valores sociales, relaciones humanas, crecimiento espiritual, autoestima, liderazgo comunitario, análisis y conocimiento de sí mismo.

Cada participante de la EFC, a través de acciones motivadoras y motivantes, lúdicas y corporales, fortalece sus lazos interpersonales al igual que su autoestima. Con justicia se puede decir que allí la autoestima adquiere otra dimensión, no es asunto de talleres cerrados de autocomplacencia sino de acciones para asumir y reencontrar a los vecinos, la tierra, la familia, desde las perspectivas de los conocimientos nuevos y viejos. Este módulo insiste en reconocer o reencontrar al humano por su espiritualidad, definiendo el ser humano como integral e interdependiente.

285 Ibid.

286 Entrevista Francisco Cruz.

287 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

288 Conversatorio Miembros Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

Este momento permitió a los participantes dar “un abrazo a otro hombre, tocarnos con los ojos cerrados”.²⁸⁸ Dar un salto a la otredad humana. “Una cosa que aprendí fue aprender a perdonar. Dar un salto a la otredad del entorno físico y natural, observar la naturaleza y ver qué tanto hemos hecho por y en contra suya”.²⁸⁹

De modo que construcción del liderazgo requiere altas dosis de reflexión, análisis y cambios personales. Lo que dice la EFC es que todo proceso educativo debe facultar en el conocimiento y aprendizaje de la y en la vida. Sin este requisito solo se trata de construir liderazgos huecos, sin cabeza. Estos cambios deben llegar como primer impacto a lo más cercano. “En lo familiar, uno trata mejor a la familia, los hijos, y ha habido mejores ingresos y se pueden dar algunos lujos, como comprar una camisa para mí y mis hijos. Se aprende la cultura de estudiar. En la casa tengo un sitio de estudio para mis hijos y para mí, con mis libros. Hasta mi mujer, que no tenía la costumbre de estudiar, también lo hace, se sienta a leer libros o lo que se aparezca, aprende a tocar guitarra”.²⁹⁰

Pero a pesar de los cambios personales, a algunos no les creen en su comunidad. “He cambiado en la manera de ser, la casa está más arreglada, la familia y el trato. Allá se trata de microhato ganadero y en lo ecológico se trata de no hacer sobrepastoreo, de no usar pesticidas o fungicidas. Uno les comenta a los vecinos y ellos dicen que ‘cómo va a ser eso, si lo que se debe aplicar es veneno’, y bueno, es que hay gente que no cree. Uno les habla del drenaje de la tierra y le dicen a uno que está loco”.²⁹¹

Algunos de los frutos de este proceso de dos años obtenidos por los participantes han sido:

- “Hemos cambiado la visión y la misión de nuestro futuro
- Aprender a compartir
- Sentir amor a la naturaleza
- Aumento de autoestima
- Aceptar responsabilidades
- Exigir y poner en práctica los derechos
- Valorarnos como personas
- Cuidar del cuerpo y el alma
- Relación con el ecosistema”.²⁹²

289 Ibid.

290 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

291 Taller – Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

292 Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

Módulo II: **Planeación para el desarrollo.**

Los temas desarrollados: mecanismos de participación, planeación participativa, control ciudadano, infraestructura, organización campesina.

Planear en lo social en la comunidad y con la comunidad es ejercicio de lo público, y aprender a hacer este tipo de planeación es aprender a ejercer ciudadanía. El conocimiento y ejercicio de los mecanismos de participación, como labor pedagógica, implica ampliar el concepto de ciudadanía “para que ésta no sea solamente tener cédula. Ser ciudadano es tener capacidad y conocimiento de tomar decisiones de convenios en municipios, departamento, tener capacidad y conocimiento de hacer valer los derechos, para no ser marginados de las tomas de decisiones. Ser ciudadano es aprender a tener y tomar decisiones sobre las cosas que son de nosotros”.²⁹³

Este momento busca consolidar un conocimiento que brinde estrategias y caminos a la acción y la participación en toda planeación social. Y el campo de acción se halla en la familia, la finca o parcela propia o en arriendo o la cooperativa o núcleo de acción social económica o educativa. Por eso brinda los conocimientos como herramientas para la solución de problemas prácticos. Este modelo de acción-participación apunta a la investigación, reflexión y análisis social, elementos clave para una escuela cuyo campo de acción es rural, para, desde allí, poder conocer y producir conocimiento, experimentación e investigación.

“Hicimos una investigación sobre cómo estábamos en el municipio y nos dio que teníamos problemas de seguridad alimentaria. La cosa es grave porque nuestra asociación no alcanza a cubrir cerca al casco urbano y allá están en problemas de seguridad alimentaria. Y ¿qué hicimos?: gestionar con el hospital. La asociación puso a su servicio esta investigación, para que se tomen cartas en el asunto. El problema es que se consume pocas proteínas. Con la Umata, se inició con cultivos de tomates. La alcaldía, como nosotros no tenemos recursos, pero daba las pautas, empezó a meterse las manos al bolsillo”.²⁹⁴

Módulo III: **Desarrollo rural (economía campesina).**

Las temáticas vistas: Vivienda campesina digna, comercialización y mercadeo, industrialización del agro, agricultura orgánica, desarrollo empresarial y economía solidaria.

293 Ibid.

294 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

La definición de desarrollo rural que se ha ido madurando dentro de la EFC y va desde la vivienda hasta los factores de producción, cadenas productivas y criterios propios. "Desarrollo es mirar un futuro, en términos de avanzar en conocimientos, de calidad de lo producido, calidad de vida, ser autosuficientes, tener una diversidad de productos en la finca siendo sustentables y sostenibles. La política de sostenibilidad en lo económico, social y ambiental es el no envenenamiento de uno mismo con químicos; tenemos que cuidar nuestro cuerpo".²⁹⁵

¿Y qué es lo que creen los miembros de la EFC que se debe hacer "para que haya desarrollo rural? Capacitación en cadenas productivas (desde el semillero hasta la comercialización). Elaboración y gestión de proyectos. Crear mecanismos de comercialización. Apertura y mejoramiento de vías. Asistencia técnica personalizada. Formación en sistemas de organización comunitaria y empresarial. Elaboración y gestión de proyectos. Debe existir sinceridad y responsabilidad. Gestionar recursos con las diferentes entidades. Trabajar por lograr organización social. Que no se nos olvide que somos campesinos. Hacernos profesionales del campo. Rescatar la agricultura autosuficiente, ya que la hemos reemplazado por el signo pesos. Formular propuestas de producción y comercialización de productos. Crear organizaciones sólidas y fortalecer las existentes. Mayor atención en jornadas de capacitación para fomentar técnicas sobre cultivos de cacao. Que los proyectos que se están manejando a nivel municipal o regional tengan una mayor cobertura. Por ejemplo, en la zona de La India, donde convergen varios municipios, no sabemos sobre el proyecto de cacao que se está realizando en el municipio de Landázuri y somos cultivadores de este producto, y así con más productos, como el plátano, la yuca, etc."²⁹⁶

El asunto, pues, no es de aumento del número de matas y de producción agrícola, desligado de los circuitos económicos que se crean o existen o son pertinentes al territorio. Este tema se "ha convertido en uno de los más atractivos de los tutores, por su aplicación".²⁹⁷ El acceso a tecnologías orientadas a lo agroecológico, la piscicultura, el cacao y el banano limpios, ha implicado un conocimiento extenso sobre abonos y fertilizantes orgánicos; este tema ha sido una de las estrellas en el gusto de los participantes. El módulo permite tender una mirada a la economía, lo social y los productos limpios. "Antes botábamos semillas, ahora sembramos".²⁹⁸

Según los participantes, los frutos del módulo fueron:

295 Entrevista con Francisco Cruz.

296 Memorias 2da sesión Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

297 Entrevista Omar Chadid.

298 Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

- “Darle vida al suelo y la naturaleza
- Respetar la naturaleza, tomar conciencia del uso y abuso de los químicos de síntesis
- Establecer políticas de producción en las fincas
- Sentido de pertenencia hacia la agricultura
- Prácticas de conservación de suelos y agricultura ecológica”.²⁹⁹

Módulo IV: **Cultura de la vida**

Temas: cultura de la no violencia, manejo pacífico de conflictos (justicia comunitaria), DDHH, DESC, DIH.

“Cuando les preguntamos a las personas si creen en los derechos humanos es como si les preguntáramos si quieren a la mamá. Sería muy extraño encontrar a alguien que efectivamente contestara: ‘No, yo no quiero a mi mamá’. Con los derechos humanos sucede algo similar, pues la mayoría de las personas aseguran creer en estos derechos fundamentales. Si esa es la realidad, entonces debemos preguntamos: ¿cuál es el problema con los derechos humanos si todos creemos en ellos?

Se supone que los derechos humanos solo se refieren a las personas, por lo menos eso nos está indicando el nombre; entonces la pregunta es: ¿los no humanos tienen derechos?”.³⁰⁰

“Uno se vuelve más flexible a los problemas que se tienen con la familia, con los amigos, se toman las situaciones con más calma, se vuelve uno más llevadero con la gente, se vuelve uno más flexible frente a ciertas situaciones. He tenido que manejar problemas familiares muy complicados. Antes les tenía miedo a esos problemas y les sacaba el cuerpo, ahora no, los puedo enfrentar. Incluso los problemas de la comunidad. En la vereda me nombraron presidente de la Junta. Allí había conflictos entre los vecinos donde ya ni se hablaban; tuve que entrar a mediar y hacer que volvieran a ser los amigos. Porque viviendo en la misma vereda no tenemos que ser enemigos por cosas que se pueden arreglar, y así fui solucionando ciertos problemas. Para mí fue algo muy bueno ver vecinos que ni siquiera se hablaban por cosas que de pronto no tenían sentido. Hoy son amigos. Mis tareas son mediar por cosas cotidianas”.³⁰¹

299 Taller - Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina, agosto de 2003.

300 Memorias 1era sesión Escuela de Formación Campesina.

301 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

Módulo V: **Ecología cotidiana**

Los temas tratados fueron: recuperación y mejoramiento del medio ambiente, saneamiento ambiental, cultura del agua, reforestación y conservación de recursos naturales, salud preventiva [epidemiología], alternativas a los cultivos ilícitos.

Este módulo importa por el tipo de sensibilización hacia el manejo de los residuos sólidos y orgánicos, el manejo de aguas residuales, utilizando sistemas apropiados para la recuperación y transformación en abonos (letrina gato, biogestores) y la agricultura orgánica como opción de vida (preparación y aplicación de abonos, biofertilizantes y control de plagas y enfermedades con productos biológicos). La temática del módulo y sus estrategias promueve el equilibrio ecológico como principio vital, es decir, ve la tierra, el agua, el aire, los árboles y hasta los insectos como elementos básicos de la vida.

La misión del módulo dentro de la escuela es brindar técnicas para la producción, el mantenimiento, cuidado o recuperación ambiental, de forma que la familia esté dentro de este cuadro. Para no mirar la tierra como un mero medio de sustento, aunque éste efectivamente lo sea. “Mi finca ni estaba organizada. De pronto, como campesino, no tenía una visión de darle organización a la finca ni tenía una política clara para trabajar la finca, sino que lo hacía al ritmo que se pudiera. Hoy es más organizada, tiene su lago de peces, su huerta casera, un plan de abonamiento orgánico y lo de la fumigación la afecta, llevando uno un proceso tan complicado. He pensado hasta vender la finca y salirme porque cerca de mi finca hay un cultivo ilícito; es pequeño pero cuando vengán a fumigar no miran cuál tiene plantación y cuál no, igual fumigan”.³⁰²

“Se realizó un plan para reforestación que debe ser implementado por cada uno de los participantes. Se realizó una pasantía pedagógica para intercambiar experiencias sobre deforestación, contaminación y equilibrio ecológico con los miembros de la asociación de pesqueros”.³⁰³

“Se trabaja mucho en lo ecológico; era una región de cazadores de armadillos, osos hormigueros; ahora toca ir sembrando árboles, reforestando los aljibes de la vereda”.³⁰⁴

302 Ibid.

303 Entrevista con Francisco Cruz.

304 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

Módulo VI: Recuperación de la historia

Temas: La relación de la vida con la historia, La historia del hombre como ser interactuante con el universo desde un pasado, un presente y un futuro: "somos constructores de la historia".

Se recuperó la historia personal, familiar, veredal, reavivando la memoria, dándole fuego, calor y sentido. Y esto implicó la construcción, reconstrucción o deconstrucción de los relatos propios, los que dan sentido al diario vivir, de manera que facilitara el conocer nuestro pasado, nuestras raíces. Hicimos con nuestra familia el árbol genealógico".³⁰⁵ Además, como sugiere este proceso, se emprendieron actividades "a partir de lo lúdico, la piel, la danza, ejercicios de reconocimiento de sí mismo, la lectura comprensiva, la exploración del entorno a través de los sentidos y la sensibilidad; se analiza el comportamiento de la persona, los ritmos de la vida. Todo lo anterior para escribir la historia de cada uno de nosotros teniendo en cuenta qué conocimientos tengo, qué dudas tengo, qué historias o cuentos conozco, personas significativas. Se escribieron los doce acontecimientos más importantes en la vida de cada uno"³⁰⁶ vistos desde la vereda, la familia y la persona.

Módulo VII: Procesos pedagógicos

Se desarrollaron técnicas de trabajo en grupo, ayudas educativas, didáctica del trabajo comunitario, desarrollo lúdico, a tres niveles: a) la capacitación de los participantes, b) la multiplicación de lo aprendido, y c) hacer el seguimiento tutorial a proyectos productivos personales o asociados en sus veredas, núcleos de campesinos, en las fincas, con la mujer y los hijos...

El primer nivel es habilitar, brindar las herramientas técnicas y conceptuales básicas que mueven la operación de las fincas. "En las horas de la mañana con los tutores participantes se hacen trabajos en grupos, con exposiciones y pequeñas representaciones en sociodrama; se trabajan las técnicas de trabajo en grupo (debate dirigido, cineforo, filis 666, mesa redonda, simposio, foro, seminario, panel, juego de roles etc.), terminando con una plenaria donde se socializa el trabajo del día".³⁰⁷

El segundo y tercer nivel es el de tutor multiplicador. "Nos corresponde abonar lo aprendido para recoger la cosecha. "Somos como una semilla".³⁰⁸

305 Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

306 Ibid.

307 Informe Sesión sexta de Escuela de Formación Campesina, julio de 2002.

308 Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

Multiplicar lo recogido en la escuela, de lo cosechado ir sembrando, circular los conocimientos, ha sido el principio motor de la EFC. “Yo tengo una comunidad que exige mucho, por ser de allá tenía doble compromiso. Los conocimientos los aplicaba en mi casa y buscaba multiplicarlos, y les decía: vayan a mi casa, porque tenía limitaciones para ir de casa en casa”,³⁰⁹ hasta usar los caminos para hablar de las últimas de la escuela.

“Mensualmente tenemos tarea y es socializar lo que aprendemos, y debemos traer unas tareas con firmas y todo de las personas donde hemos dado los talleres, que son las personas que estamos representando. Por ejemplo, yo represento al núcleo de pobladores de Cimitarra y cada tercer sábado de cada mes debo socializar lo aprendido en la escuela y aparte debo socializarlo en mi asociación y a la comunidad en general cuando puedo hablarle sobre lo que hemos aprendido. Uno trata de pedir un espacio... No sé qué es lo que pasa si es que estamos como niño de escuela estrenando carro”.³¹⁰

Simultáneamente con la formación de los participantes en la escuela, se realiza la multiplicación en asociaciones y comunidades. Esta labor es apoyada por los facilitadores de los talleres y la capacitación. De modo que se logre vincular a más personas a su dinámica formativa.

Un salto cualitativo se da cuando el multiplicador logra mantener una relación más estrecha con su comunidad o con algún proyecto. Ya no se trata solo de compartir técnicas de hacer compost aprendidas o una experiencia adquirida en la EFC, sino que debe acompañar al grupo, al vecino, la asociación, la familia, la vereda, estar pendiente de su proceso durante un tiempo más largo. El tutor comparte el agua de panela por que no solo está hablando de unas “técnicas para trabajar un pedazo de tierra, sino con una familia”.³¹¹ “Aunque el tutor conoce la materia, no se las sabe todas”.³¹²

“Y cuando se está haciendo la tutoría se necesita un estímulo económico para hacer eso, se necesita un marcador y cosas de esas. Entonces la gente me dijo: ‘Vamos a buscarle un trabajo para que usted haga esa multiplicación’. La comunidad me nombró técnico de la vereda y la asociación; entonces llega uno con más ganas y como se está ganando platica uno le dedica el tiempo que ellos quieran. Se hace una charla, una promoción de conocimiento con las familias y se hacen prácticas concretas en cultivos. Estoy haciendo un trabajo integral con las familias, el

309 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

310 *Ibid.*

311 Informe Sesión sexta de Escuela de Formación Campesina, julio de 2002.

312 Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

tema principal es el manejo agroecológico de la finca, todo el agrosistema de finca campesina. Ahí entra todo lo integral, se comparte, si uno lleva una cosa la comparte con todos, se toma tintico, se da la charla; si es hacer compostaje, o hacer abonos, darle manejo al cultivo; si es darle manejo al racimo, nosotros estamos exportando lo que es bananito bocadillo. Tenemos que hacer un tratamiento y manejo del racimo".³¹³

"Ahora estoy asesorando a un grupo de treinta y pico personas. Asesorando inicié sin sueldo, después de los talleres. Ahora soy un tutor que trabaja y las personas me ayudan con un sueldo por ayudarles. Esto no ocurría antes. Ahora me soltaron un proyecto y me dejaron el paquete técnico; no era técnico, ahora desarrollo el paquete agroecológico. El agrónomo hace el seguimiento y yo estoy dictando los talleres. Me inicié sin sueldo, charlitas, y ahora se puede ver la primera ampliación que se está haciendo. Ahora ya les puedo invitar a ver cultivos grandísimos".³¹⁴ "La gente empieza a ver el cambio en la forma de cultivar. Con quince personas he visto la transformación en la forma de cultivos. La gente empieza a ver el cambio, en curvas a nivel y otros sistemas que antes no se empleaban".³¹⁵

Pero tanto la multiplicación como la tutoría tienen sus dificultades, las que determina la realidad monda y lironda, la de experiencias, que no han sido de las mejores. "Mi papá no cree en lo que estoy aprendiendo, es un descreído de los técnicos, en nada de eso cree. Una vez vinieron unos técnicos a enseñarle a sembrar yuca, ¿y no ve que eso fue un fracaso? Por eso él no cree. Estoy haciendo un compost y espero que salga bien para convencer a mi papá".³¹⁶ Y para este caso puede haber una solución: "que le den unos diez metros cuadrados y usted aplica lo que aprendió, demuestre en la práctica".³¹⁷ Un hecho visible, eficaz o eficiente puede abrir puertas otrora cerradas, levantar desconfianzas, pero ahí está la cosa. Se trata de una demostración que puede durar más de seis meses y de todas maneras hay que hacerla, si no se quiere tirar la toalla. En la escuela es vital el apoyo mutuo y la colaboración: "cuando hay algunos que no han podido hacer la multiplicación como se debe los más avanzados ayudamos".³¹⁸

¿La tarea del tutor multiplicador será solo hablar de matas, vacas o peces? ¿Y dónde están los otros seres vivos? La tierra y su producción puede ser la urgencia,

313 Entrevista Miembro Escuela de Formación Campesina.

314 Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

315 Entrevista miembro Escuela de Formación Campesina.

316 Conversatorio miembros Escuela de Formación Campesina.

317 Ibid.

318 Ibid.

si se quiere estratégica, pero los horizontes van más allá de un pedazo de tierra. “Nosotros no hablamos solo de los cultivos, sino que hablamos con la familia, con todas las personas. Las personas mayores van a las charlas que dicto en la vereda; ellos llevan a un niño para que les tome los apuntes, porque ellos no saben escribir. Con ellos se lleva un trabajo más práctico, hacemos lo mejor posible, porque ellos tienen mucha experiencia y eso es muy importante para nosotros. Antes éramos muy recatados para hablar, ahora lo hacemos de tú a tú”.³¹⁹

Algunos tutores han logrado acercarse a las Ebids. “Mi aporte en la Ebids es dar un apoyo para poner en práctica algunas experiencias que tuve en talleres y capacitaciones que se tienen acá, en la escuela. Prácticas como transformar plantas medicinales en hacer champús, pomadas, concentrados, prácticas alternativas de alimentación de animales, especies menores. Pero lo hacemos, no solamente con las Ebids sino a sus familias, como tutor multiplicador”.³²⁰

Los frutos del módulo de procesos pedagógicos en los participantes fueron:

- “Cómo dirigirse a un público. Se organizan las reuniones, se trabaja en grupo.
- Cómo hacer uso adecuado de medios y conocimiento de materiales.
- Estrategias de trabajo grupal. Técnicas.
- Cómo se mejoran los procesos de toma de decisiones.
- Se realiza transferencia de conocimientos y experiencias a Juntas de Acción Comunal, núcleos de pobladores, asociaciones, grupos religiosos, instituciones educativas, proyectos”.³²¹

Módulo VIII: **Gestión pública**

Temas: Estructura general del Estado colombiano, organización territorial, régimen municipal y presupuesto público. Concepto del Estado, estructura del Estado colombiano, administración departamental, administración municipal, Contralorías, Personerías.

“Sobre nuestros derechos aprendimos que la cédula no es ser ciudadano, considero desde mi ignorancia: es tener conocimiento y capacidad de tomar deci-

319 Ibid.

320 Ibid.

321 Taller – Conversatorio con miembros Escuela de Formación Campesina.

siones de convenios municipales, veredas o de departamento. Tener el conocimiento de reclamar nuestros derechos. No tenemos una grabadora en la cabeza, pero sí conocimientos que antes no se tenían. Ser ciudadano es aprender a tomar decisiones de las cosas que son de nosotros y que nunca antes había ocurrido: se nos dijo qué era una cámara, una asamblea, un concejo y otros que ya no recuerdo".³²²

Los frutos de este módulo fueron comprender:

- Qué es "ser ciudadano".
- La Estructura del Estado.
- Los Mecanismos de participación.
- Los Derechos sociales, económicos, políticos y humanos".³²³

Segunda fase de la EFC

Esta segunda fase de la escuela tiene dos acciones:

- a) puesta en marcha de la especialización del grupo de tutores multiplicadores que vienen de la primera fase;
- b) iniciación de actividades con la segunda promoción.

El diseño de la segunda fase del proyecto Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia fue el resultado de encuentros y reuniones de trabajo con los tutores multiplicadores que venían participando. Ellos, con el apoyo técnico del Pdpmm y el Cinep, establecieron los componentes generales de lo que sería la especialización. El objeto de ella es profundizar, brindar formación técnica en una determinada área del conocimiento, y a través de actividades investigativas y prácticas ahondar en los temas de: "gestión empresarial y agricultura ecológica. Se seleccionó a los componentes temáticos que agrupa cada especialización. Se realizó el cronograma de actividades a desarrollar en un tiempo de diez meses, con sesiones mensuales de dos días.³²⁴

322 Ibid.

323 Ibid.

324 Entrevista con Francisco Cruz.

“El grupo de 38 tutores multiplicadores que terminaron y aprobaron la primera fase se divide en dos grupos, y cada uno escogió una especialización de acuerdo a su gusto. En caso de que haya más de dos tutores por organización se deben poner de acuerdo para que cada uno estudie una especialización diferente. Los niveles de exigencia con relación a la intensidad horaria, lecto-escritura, prácticas en cada organización, son mucho más exigentes que en su primera fase”.³²⁵ El SENA, seccional Vélez, hace la facilitación de los módulos y la acreditación del proceso de acuerdo con el convenio realizado con la Escuela de Formación Campesina. Y de acuerdo con el mismo SENA se “desarrollan unos ejes temáticos en periodo de tiempo de 160 horas presenciales, con un componente metodológico y pedagógico teórico-práctico, partiendo de la participación e intercambio de conocimientos y la construcción colectiva de nuevos saberes”.³²⁶

El grupo de especialización de agricultura orgánica quedó integrado por quince tutores multiplicadores, y el de gestión empresarial por 22. La segunda promoción de tutores multiplicadores tiene como punto de partida las herencias dejadas por la primera:

- “Los niveles de deserción, de acuerdo con el diseño del proyecto, fueron del 15% (se diseñó para 40 personas y 34 terminaron la primera fase).
- “El liderazgo alcanzado por los tutores ha sido reconocido por sus organizaciones. Hoy muchos de ellos presiden y representan a sus organizaciones, son innovadores de un modelo pedagógico.
- “Son personas con gran sensibilidad humana, que parten del conocimiento y respeto de sí mismos, como de su familia y la comunidad.
- “Conocen la situación política del país, se han preparado para vivir en esta región de conflicto, son amantes del diálogo y la resolución pacífica del conflicto.
- “Muchos de ellos, de acuerdo con los conocimientos adquiridos, hoy desempeñan labores que les permiten mejorar los ingresos económicos de sus familias, como lo son: viveristas empresariales, asistentes técnicos en producción orgánica, implementación de técnicas agroecológicas para el manejo de sus fincas.

325 Ibid.

326 Ibid.

- “Se cuenta con la experiencia de haber trabajado durante un año y medio con un grupo de personas de diferentes culturas, con varios niveles de formación académica, provenientes de lugares con alto índice de violencia por el conflicto armado, con altos niveles de pobreza y grandes distancias hasta el lugar de trabajo. Estos aspectos han permitido la integración, solidez o hermandad del grupo, la negociación o intercambio de conocimientos, la implementación de un modelo pedagógico personal y grupal y el desarrollo de unas técnicas de trabajo teórico-práctico.
- “Hoy se cuenta con la experiencia de haber mantenido alianzas estratégicas con entidades e instituciones que acompañan y asesoran pedagógica y técnicamente el desarrollo de la propuesta, como son el Cinep (Centro de Investigación y Educación Popular), Univelez, Escuela Nacional Campesina y Fundación San Isidro, y con funcionarios de la Cpdmm.
- “Nos hemos dado a conocer a nivel nacional e internación y siempre hemos tenido el apoyo de entidades de cooperación internacional, como MSD de los E.U. en el primer semestre y Secours Catholique de Francia en los dos últimos semestres, para la implementación de la primera fase de la Escuela. El apoyo que ha sido ratificado por el Secours Catholique”.³²⁷

El perfil de la persona que saldrá formada será: con valores en autoestima, la ética, la justicia, el respeto, la confianza; técnico, investigador, dialogante, reconocido institucionalmente y en sus comunidades, humano, sensible a los problemas de los demás, conocedor de su propia realidad y de su entorno. Y para la evaluación se ha optado por un sistema donde se miden los conocimientos teóricos, la capacidad práctica y los avances pedagógicos adquiridos.

La iniciación de las actividades de la segunda promoción de la Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia estuvo precedida de varias jornadas de visita a las organizaciones que operan en el municipio para hacer la presentación del proyecto: contenidos, mecanismos de participación, resultados obtenidos, todo ello con el propósito de motivar su participación dentro del proceso de formación. “El trabajo realizado en estos quince días nos permitió la inscripción de 58 personas, representantes de las 27 organizaciones de base que funcionan en los cuatro municipios de la subregión de Vélez y que realizan trabajos orientados por el Pdpmm. Conformar un grupo seleccionado por los pobladores, pero conscientes de las responsabili-

327 Proyecto Segunda promoción de la Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia en la Subregión de Vélez 2003 - 2004.

dades que asumen con la escuela de formación campesina. Realizar un cronograma de actividades ajustado a los cambios en los ejes temáticos del proyecto. Darle participación a la población organizada en toda el área de la subregión de Vélez”.³²⁸

Una de las diferencias con respecto a la primera promoción es que ésta estaba integrada por representantes de núcleos de pobladores y organizaciones. Para la segunda promoción los asistentes pertenecen a organizaciones y hay unas obligaciones, tanto del futuro tutor multiplicador como de la organización, para hacer rentable esta estrategia de educación no formal para sus asociados y la comunidad de la subregión.

La segunda promoción de la Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia inició actividades con el módulo de desarrollo personal, pues resulta “fundamental trabajarlo al inicio del proceso, ya que este nos permite cohesión en el grupo, encontrarse consigo mismo y resolver una serie de preguntas y de vacíos que personalmente tienen los participantes”.³²⁹

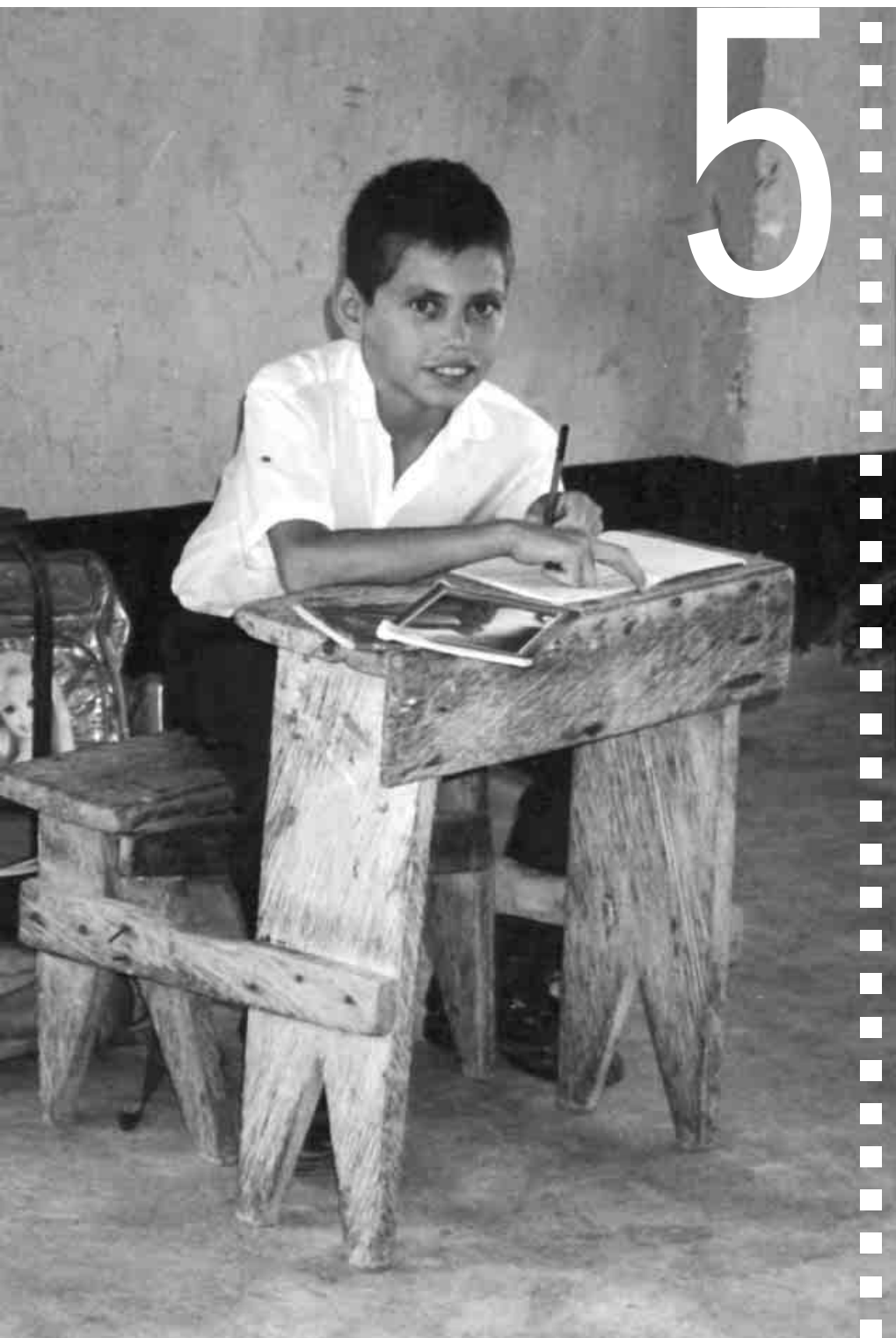
Estas han sido los orígenes de la escuela campesina, un proceso de educación no formal, de integración comunitaria que asume a los más excluidos y excluidas como sujetos de derecho, de transformación para impulsarlos como transformadores de las situaciones y factores que afectan la dignidad del mundo. Hombres y mujeres, campesinos y campesinas, jóvenes y adultos que portan en sus corazones el germen de vida y que cultivan vida en la región.



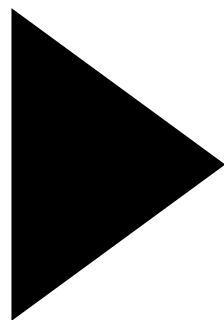
328 Entrevista con Francisco Cruz.

329 Ibid.

Los aprendizajes



5



*“Tal vez ya no debemos decir más,
solo nos queda hacer”.*

William Shakespeare, Hamlet.

La estrategia educativa del Pdpmm, asesorada por el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), al menos en los últimos años, se ha adelantado en la perspectiva del aprendizaje y de la innovación. Esto no se debe solo a que parte importante de la financiación del Programa ha tenido ese carácter,¹ sino, de manera fundamental, corresponde a una actitud y a una postura de los esfuerzos desplegados para contribuir al desarrollo y la construcción de una cultura de paz en el Magdalena Medio. Por eso adquiere gran importancia la necesidad de tener en claro cuáles son esos aprendizajes y esas innovaciones de los procesos de comprensión e intervención en el sector educativo de la región a lo largo de siete años (1997-2003). ¿En los procesos y proyectos se encontraron caminos para constituir innovaciones? ¿Aprender sobre qué?, ¿innovar cómo?

La esperanza está en que el esfuerzo de sistematización contribuya a identificar esos aprendizajes y a determinar cuáles de las acciones realizadas y cuáles de las concepciones construidas pueden ser vetas para consolidar procesos innovadores en educación. Esta esperanza es la que lleva al convencimiento del carácter de este capítulo: no se quiere en él establecer conclusiones definitivas ni juicios perentorios. Puede ser absurdo y al menos pretencioso pretender esclarecer en unas pocas páginas los aprendizajes que se desprenden del proceso de la Estrategia Educativa. Esos aprendizajes y lecciones están presentes a lo largo de todos estos años y se han querido expresar en las páginas que constituyen este esfuerzo de sistematización de lo educativo en el Pdpmm. Cada uno de los eventuales lectores, cada uno de los que han conocido el proceso de la Estrategia tendrá su aprecia-

1 Parte importante de la financiación del Programa en los últimos años proviene del préstamo de aprendizaje e innovación que el gobierno nacional gestionó ante el Banco Mundial.

ción particular y sus propias conclusiones. Por el momento, de lo que se trata más bien es de establecer unos aspectos o tópicos para que, fundamentalmente, los equipos de la región, y de igual manera la comunidad educativa del país, puedan adelantar procesos de reflexión que consoliden esos aprendizajes y permitan determinar acciones de reorientación, de ajuste o de réplica de las diferentes iniciativas.

En la visión del Pdpmm los aprendizajes “se miden en la medida en que se gana, por parte de los pobladores, alto nivel de autonomía, organización en la red de los pobladores, control y sostenibilidad de los proyectos y de los acuerdos de convivencia”.² Estos aprendizajes se entienden, por lo tanto, en términos de obtención de capacidades, de empoderamiento, del develamiento creativo de los pobladores, y no tanto en términos de construcción de modelos que de manera mágica se puedan aplicar sin ningún tipo de adecuación o variación.



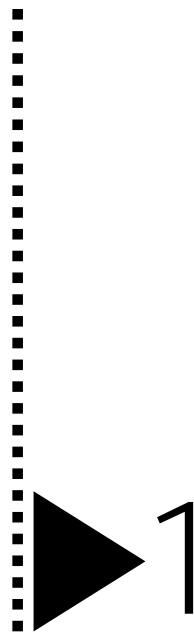
2 Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2001) *Lo educativo en el Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, Documento de Trabajo* elaborado por Fernán González S.J., Alberto Rincón López y Marco Fidel Vargas (Cinep) a partir de una de reflexión con la Pastoral Social de la Diócesis de Barrancabermeja (Eliécer Soto), el Pdpmm (Pascual Silva) y el mismo Cinep. Bogotá. Mimeo.

Comprender e intervenir

Una de las lecciones centrales para quienes de diferentes maneras se han acercado al proceso de la Estrategia Educativa es la importancia de diferenciar la comprensión de la intervención. O bien los procesos educativos en Colombia, y en general en América Latina, se adelantan con base en comprensiones previas de índole ideológica o técnica, o bien se interviene con base en propósitos loables que pasan por alto la necesidad de comprender los contextos, las culturas, los valores y las condiciones del ámbito de intervención. En muchas ocasiones priman los modelos y pocas veces se toman en cuenta las condiciones.

Se reconocen y abordan los acumulados y las experiencias de la educación popular. Sin embargo, ella misma imprime otro impulso, otra concepción de los procesos educativos de la región. Sin negar la teoría crítica que la sustenta, reconociendo los desequilibrios y desigualdades sociales y superando el discurso de los principios "populares" y el dogmatismo ideológico, a partir de la estrategia educativa se inicia una aventura de transformación de la realidad por los mismos pobladores, protagonistas y sujetos de su propio destino. La aventura, en escenarios de conflicto y de guerra, va encontrando vías, caminos y atajos que conducen a salidas posibles, a mecanismos de solución, desde los cuales es posible construir otro mundo, una región para la vida.

La acción de la Estrategia Educativa se ha adelantado con base en una idea específica de la relación entre comprensión e intervención. La comprensión no se ha asumido como una fase acabada y previa a la intervención, sino más bien se ha querido mantener una actitud abierta al aprendizaje, lo cual significa que cada acción, cada proceso se entiende como momento de comprensión y como posibilidad para multiplicar las comprensiones y poner en duda las verdades que supuestamente ya se tenían claras. La Estrategia es un proceso en permanente construcción.

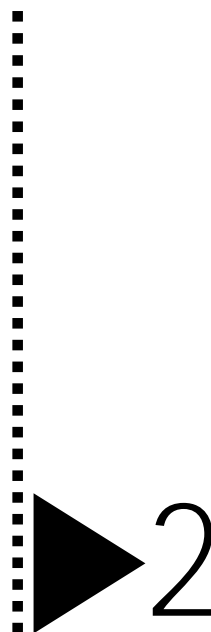


Los procesos de comprensión no se agotan en la realización de un diagnóstico, una lista de mercado de necesidades, deseos y esperanzas, sino que conllevan la definición de un problema complejo en términos cualitativos y cuantitativos, que hable de la cotidianidad de la vida escolar y extraescolar, no como un conjunto de factores negativos que afectan su desarrollo, sino que problematice, sustrayendo a los actores involucrados de una visión de supervivencia, empoderándolos como sujetos del proceso en el diseño y realización de las alternativas de solución. De esta manera los pobladores, con la excusa de un diagnóstico, fruto de la movilización social, aprenden a identificar el conjunto de factores que permiten potenciar una solución; estrategias específicas que integren lo económico y productivo, lo social y la convivencia, el currículo y el territorio, la cultura escolar y la comunidad. Todo ello presupone negociación de conceptos, metodologías y temáticas y una activa participación de la comunidad escolar e institucional.

Queda en claro que tanto la comprensión como las diferentes intervenciones entrañan la participación de la gente, de los pobladores. En la acción de la Estrategia Educativa y, en general, en el Programa, la participación se ha asumido de manera radical. Los pobladores no son solo beneficiarios o actores de los procesos, son los protagonistas y esto tiene muchas implicaciones. Por eso, antes de construir modelos de formación, de planeación o, en el caso de la educación, de construcción curricular, los esfuerzos se han dirigido a la creación de comunidades, a proyectar perspectivas comunes. La apuesta ha estado en desencadenar en los pobladores una manera compleja de abordar los problemas sociales. Se ha tratado de caminar con ellos para que entre todos se amplíen los niveles de conciencia social y ética pública. Si bien los asuntos técnicos de la pedagogía, la lecto-escritura, la comunicación, la negociación cultural, han sido propósitos, se han perseguido en el marco de procesos sociales que llevan a vincular la escuela y el sistema educativo a las dinámicas locales y regionales, para poder así estructurar una estrategia de articulación con los procesos económicos, sociales, políticos y culturales presentes en el territorio.



El territorio y la territorialidad, una apuesta por la identidad



La Estrategia Educativa del Pdpmm plantea el reordenamiento territorial tocando la piel de sus actores, brindando aprendizajes que no solo se dan en lo administrativo sino que se extienden a la cotidianidad de la vida, a lo simple, a lo que comúnmente se define como elemental, pero que contiene la complejidad como centro y razón de vivir; se extienden a lo educativo, a lo público y lo productivo. “Todo proceso educativo es un reordenamiento, una recreación, exige la presencia de un sujeto creador, activo y no pasivo”.³

Son las movilizaciones sociales con participación de todos los actores implicados en la construcción de una educación abierta, las que permiten hacer este reordenamiento a través del encuentro de individuos e instituciones, para la negociación y suscripción de pactos y compromisos que se deben reflejar en el diagnóstico, la planeación, la intervención, el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos. Estas estrategias de participación pueden ser la visita a la escuela, las visitas a las otras escuelas, las rondas dialógicas, los conversatorios comunitarios, las jornadas de estudio, los talleres de formación, para facilitar que las instituciones educativas se hagan amigas, que los niños y niñas se visiten y compartan su visión de la escuela, permitiendo a estos centros de formación de las veredas romper su propia insularidad, ocupar el territorio e interactuar con las otras escuelas e instituciones.

Estas movilizaciones pedagógicas dan unidad de sentido, son una oportunidad para aprender de la vida y el mundo; son el principal objetivo del aprendizaje que va ayudando a la construcción de ciudadanos, a establecer relaciones armónicas entre los seres humanos y el territorio, mientras se realizan los deseos más

3 Vargás, Marco Fidel. (2003) *Una propuesta pedagógica integral en el Pdpmm (borrador)*. Bogotá.

profundos, superando los retos y desafíos del presente, que van dando confianza para hacer sostenibles las propuestas educativas.

Ocupar el territorio con ideas y acciones que den aliento a la esperanza y la confianza no basta; aunque los actores armados le digan a una profesora “permanezca al hilo, ahí no hay problema y usted puede trabajar”,⁴ eso no es suficiente. Ocupar el territorio, para el caso de las Ebids, ha sido y es ganarle un espacio al miedo, poderosa arma de la guerra.

El objeto de la acción era lograr niveles de integración al territorio; además de contar con la dimensión física y geográfica, se construye a partir de la dimensión de lo simbólico, de la identidad y el sentido del territorio. No solo se habita una porción de tierra, también se le dan diferentes usos, se realizan allí ciertas prácticas y hasta se establecen ciertos límites que expresan o permiten interpretar las concepciones del mundo que tienen sus pobladores. En el caso del territorio, la referencia de la ubicación trasciende lo tangible. El reto que se supera consiste en darle sentido al territorio.

Este se convierte en el escenario de la vida, el espacio donde se proyecta la identidad y se establecen relaciones de pertenencia o exclusión. El territorio es lugar de encuentro, es donde se gestan las relaciones socio-culturales y se construye la vida cotidiana de los habitantes, pero también se convierte en espacio de disputa de las fuerzas que coexisten en la lucha por conquistarlo, dominarlo, marcarlo, en un ejercicio de permanente negociación o choque de sus ritmos, de sus tiempos, de sus referencias imaginarias y de sus prácticas.

El territorio no es solamente el suelo; es igualmente el ámbito de la identificación, del sentido de pertenencia a determinada comunidad, espacio o modo de vida, que implica referencias establecidas pero también cambiantes como resultado de un proceso dinámico en constante tensión.

Las fronteras y los límites son, además, puntos de intercambio, como membranas flexibles, permeables, en constante movimiento, que pueden abrirse, cerrarse, romperse, solidificarse, etc. En el campo institucional se han asumido con frecuencia como una línea física visible en un mapa, pero son en realidad la distancia que existe entre una y otra entidad territorial con sus rasgos propios. Esta distancia sobrepasa la geografía y cobra sentido en la diversidad cultural que representa cada grupo humano.⁵

4 Entrevista con una profesora de El Carmen, 8 de septiembre de 2003.

5 Testimonio de Alberto Rincón, integrante del equipo Cinep del Magdalena Medio, 8 de agosto de 2003.

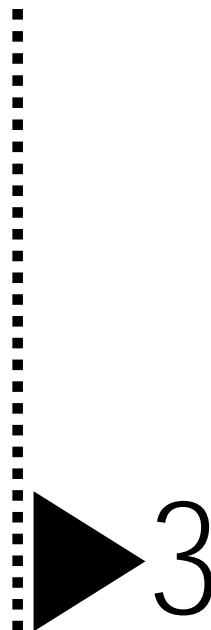
Lo pedagógico como parte de la complejidad de lo educativo

Al reconstruir la historia de la Estrategia Educativa resulta ingenuo pensar que las iniciativas educativas se resuelven solo a través de estrategias pedagógicas o curriculares. Suele pensarse que las dificultades y carencias de nuestra educación se resuelven por medio de meros aspectos técnicos.

Son las preguntas de la vida, de los procesos sociales, las que llevan a vincular la escuela y su sistema educativo a las dinámicas locales y regionales, para poder así estructurar una estrategia de articulación con los procesos económicos, sociales, políticos y culturales presentes en el territorio.

Por ejemplo, al plantear el tema de la relación entre educación y desarrollo se presentan múltiples interpretaciones, muchas de las cuales dependen de la idea de desarrollo según la cual se actúa. En una mirada tradicional y economicista, la educación se presenta como una manera de dotar a la población de habilidades, competencias, o como quiera llamarse, que permitan tener una mayor productividad, o si se quiere una mayor capacidad de desempeñarse en un mundo capitalista y competitivo en el que a mayor educación mayor desarrollo. En una mirada del desarrollo como acumulación de servicios y como conjunto de condiciones de calidad de vida, la educación aparece como un servicio básico que permite que la población se relacione con los bienes de la cultura. En la mirada de desarrollo humano se combina de manera perversa la visión del capital social con la visión del desarrollo como acceso a los derechos.

En el programa Desarrollo y Paz se combinan y hasta se confunden diferentes percepciones del asunto. Por un lado aparece la valoración de lo productivo en todos los procesos sociales. Por otra parte, la necesidad o el discurso acerca de la necesidad de empoderar, propio de la educación popular, en función de hacer a la gente, a través de los procesos educativos, más potente para asumir su propia autonomía más allá de las lógicas de la dependencia. Estos dos discursos se cruzan y conviven en el Programa y, por supuesto, en la Estrategia Educativa.



La relación entre educación y paz es también compleja y está sometida a múltiples interpretaciones. De un lado, hay la mirada proteccionista que busca hacer de la escuela un lugar de neutralidad o de paz. Por otra parte, se presenta la concepción más pedagógica, que parte de que la escuela y la educación son los responsables de formar en una cultura de la paz. Otra idea es la de potenciar sujetos, la cual parte de que a la educación le corresponde crear capacidades en los ciudadanos para que puedan presentar opciones, discursos y medios alternativos de las soluciones violentas.

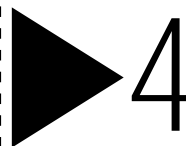
El programa Desarrollo y Paz partió de la pregunta: ¿por qué una región rica y llena de amor por la vida es tan inequitativa en la distribución de la riqueza? Esta pregunta vincula a la educación en dos sentidos: la educación es la estrategia para que la gente enfrente las dinámicas perversas que explican, en opinión del Programa, la paradoja social que se expresa en la pregunta orientadora de toda su intervención. Pero la educación no solo es medida para comprender la paradoja, es también garantía de su superación por medio de la formación de sujetos que se transforman y transforman sus realidades.

Al tratar de explorar las relaciones entre educación y desarrollo, y entre educación y paz, también entran en juego diferentes aspectos que se desprenden de los anteriores: por un lado, lo relacionado con la misma comprensión de las causas y consecuencias del conflicto. ¿Se trata tan solo de la expresión de una subversión política, o debe entenderse desde las múltiples exclusiones, la colonización y los efectos de un sistema cerrado a la participación social? Al igual que la conciencia nacional al respecto, la estrategia educativa del Pdpmm articula estas apreciaciones sin hacerlas contradictorias. El hecho de darse una situación injusta o de exclusión no justifica los medios violentos.

Otra cuestión central en estas relaciones con la paz y el desarrollo tiene que ver con la comprensión de las responsabilidades institucionales: ¿corresponde a la institucionalidad gubernamental?, ¿Cuál es papel de la sociedad civil, de la comunidad en el desarrollo y la convivencia pacífica?

Más allá de las preguntas conceptuales, lo que entra en juego es el papel del Pdpmm como estrategia de intervención social. Se parte de la debilidad y de las limitaciones de la institucionalidad oficial, pero al mismo tiempo se parte de la comprensión de la necesidad de que esa institucionalidad oficial asuma los programas, iniciativas y proyectos como garantía de una estructura democrática. Sin embargo, al ser asumidas esas iniciativas por la estructura oficial surgen lógicas específicas que pueden dar al traste con los esfuerzos de construcción de comunidad que se estaban impulsando originalmente.

Educación rural, reto para la integración rural



Por otra parte, ya entrando en lo propiamente educativo, surge la cuestión de la educación rural. Uno de los principales aportes de la Estrategia Educativa del programa Desarrollo y Paz es la complejidad de la idea que tienen los mismos pobladores acerca de la educación rural. Se ha notado desde siempre que la visión de la educación rural es subvalorada y se expresa de múltiples formas. Por una parte, en los mismos pobladores, que ven en lo urbano el paradigma del desarrollo. Esto ha hecho que los niños y los jóvenes presenten cierto desprecio por lo rural y “dejen de saber usar el azadón y machete”. Por otra parte, esta subvaloración se evidencia en las mismas políticas educativas, que manifiestan y buscan una idea de pertinencia diferente para las instituciones educativas rurales.

La acción de la Estrategia Educativa apostó a la integración como postura y perspectiva frente a la educación rural. Este aspecto de la integración tiene al menos cuatro manifestaciones: primero, la integración de lo educativo a la vida; segundo, la integración de la escuela a la vida comunitaria; en tercer lugar, la integración de las instituciones educativas. Finalmente, la integración de los profesores como actores sociales.

Una organización educativa integral debe “construir o reconstruir el tejido social de manera que empodere a sus actores, produciendo una capacidad de cultivar y mejorar las decisiones, construyendo un propósito colectivo común, que genere acciones, que integre, aprendiendo a pactar el sentido de compromiso de grupo y que genere aprendizajes”.⁶ De ahí que la comunidad aprenda a organizarse como comunidad educativa y de aprendizaje que va de las aulas a la familia y la vereda, ésta última concebida como espacio de interacción.

La integralidad no es una camisa de fuerza, como queda demostrado; no es un orden rígido en la organización educativa en general, para un solo lugar, escuela o vereda, sino que promulga un desarrollo expansivo, a escala, del aula a la finca, a la vereda, al corregimiento, al municipio, a la región, al país. La integralidad requiere una estrategia flexible que tenga en cuenta la dinámica de los grupos, sus tiempos y sus espacios, facilitando que la gente piense en salidas a la problemática, no solo educativa; que impulse hechos que produzcan confianza y propicien cambios, no solo de mentalidad sino de actitud en la comunidad escolar, las instituciones y la comunidad en general. En tal sentido, no sirven las acciones educativas, integrales o no, que solo sensibilicen y se queden en la epidermis de los actores.

Las iniciativas de educación rural son "sostenibles si la propuesta le llega al corazón de la gente y la gente se enamora, si la propuesta es apoyada por la misma comunidad. Si la violencia se agudiza pero la propuesta se mantiene y es dinámica, brinda calidad, brinda mejores ambientes, contextualiza el currículo, el docente cambia de metodologías, entonces la propuesta es sostenible".⁷

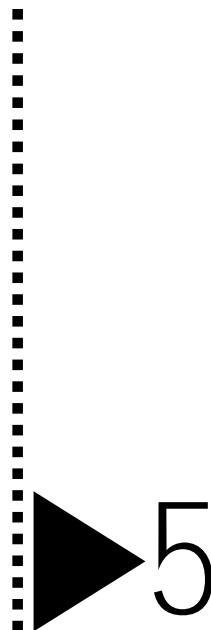
Uno de los aprendizajes que arroja todo este proceso es que los niños y las niñas, a pesar de ser campesinos, saben muy poco del campo, a veces ni siquiera conocen las plantas, son niños y niñas que a pesar de estar ahí no saben de su tierra, quizá porque la televisión y los mismos papás los alejan del campo, por desconfianza. "Ahí tenemos muchachos que han recibido cursos del Sena pero el papá no les permite experimentar en la finca".⁸



7 Entrevista con profesor, Miralindo, Landázuri, 16 de septiembre de 2003.

8 Entrevista con un profesor, El Carmen, 9 de septiembre de 2003.

La persistencia, método, metodología de transformación para la paz



A pesar de los rastros que ha dejado el destierro o la muerte de muchos de los promotores de la propuesta, sus pasos han sido reanudados por otras personas, permitiendo que no fenezca la idea, sino que por el contrario sus raíces sean más profundas. Ahí reside parte de su sostenibilidad, en que la población protagonista del proyecto lo ha asumido como propio, porque se ha dejado que la gente decida. “Por fin nos preguntan qué pensamos de nuestros propios problemas”.⁹ En suma, ha sido sostenible porque la comunidad logra visualizar sus aspiraciones materiales, intelectuales y espirituales mediante el desarrollo de un proyecto educativo.

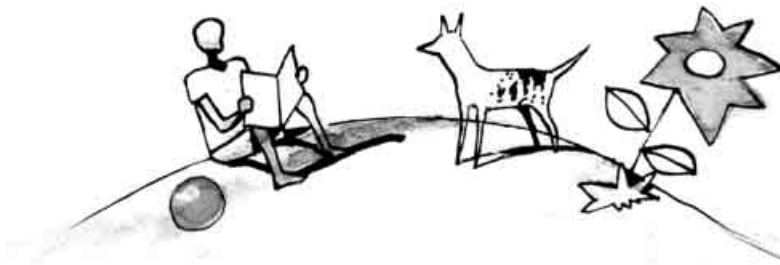
Toda metodología o currículo, por muy pertinente, avanzado, dinámico o moderno que sea, se vuelve piedra en el zapato si no se le aplican buenas dosis, en casos elevadas, de imaginación. Aprender a conocer es ante todo un ejercicio de la imaginación. “Los maestros debemos estar preparados para emplear nuestra creatividad, nuestra imaginación para ese cambio, para utilizar metodologías adecuadas con nuestros estudiantes porque ellos no son recipientes vacíos, sino que estamos obligados a enseñarles a aprender, a aprender para mejorar ese aprender a conocer. Esta ha sido una de nuestras mayores fallas”.¹⁰ Además, algunos docentes han asumido que el proceso de aprendizaje no es solo para los alumnos, sino que ellos también deben aprender a hacer, conocer y ser.

Se aprendió que la naturaleza de la educación y de la cultura es ser dinámica, interactiva, y por lo tanto, los imaginarios no son inamovibles, también se pueden transformar; que muchos de los prejuicios que yacen en la relación entre lo urbano

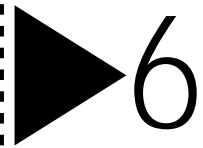
9 Entrevista con el profesor Efraín González, Miralindo, Landázuri.

10 Entrevista con la profesora Carlota Duarte, El Carmen, 9 de septiembre de 2003.

y lo rural son espejismos que frenan el desarrollo de las zonas rurales; que allí también se puede pensar, crear, investigar, conocer y llevar a cabo propuestas pertinentes a la realidad de las veredas y el municipio. Que desde la escuela más alejada y aislada geográficamente se puede pensar en región y país. Que todo esto puede ser posible a partir de la construcción de una nueva cultura escolar que interactúe con la cotidianidad de la comunidad, no solo la educativa, procurando expresiones de acuerdos y pactos sociales con otros actores sociales e institucionales, pactos que ofrezcan un polo a tierra a la implementación consciente de acciones conjuntas y cumplidas físicamente. Esta cultura escolar que apunta de lo local hacia lo universal no se puede importar imponer sino que debe nacer del seno del territorio, aunque sus alcances iniciales sean locales.



Los ángeles caídos



“La clave está en que el Programa partió de un criterio: nosotros no venimos a prometer nada, nosotros no venimos a traer nada, nosotros venimos a construir con ustedes. Entonces, estemos o no estemos nosotros, si son iniciativas de ustedes, con apoyo del Programa o sin apoyo del Programa, ustedes las sacan adelante”.¹¹

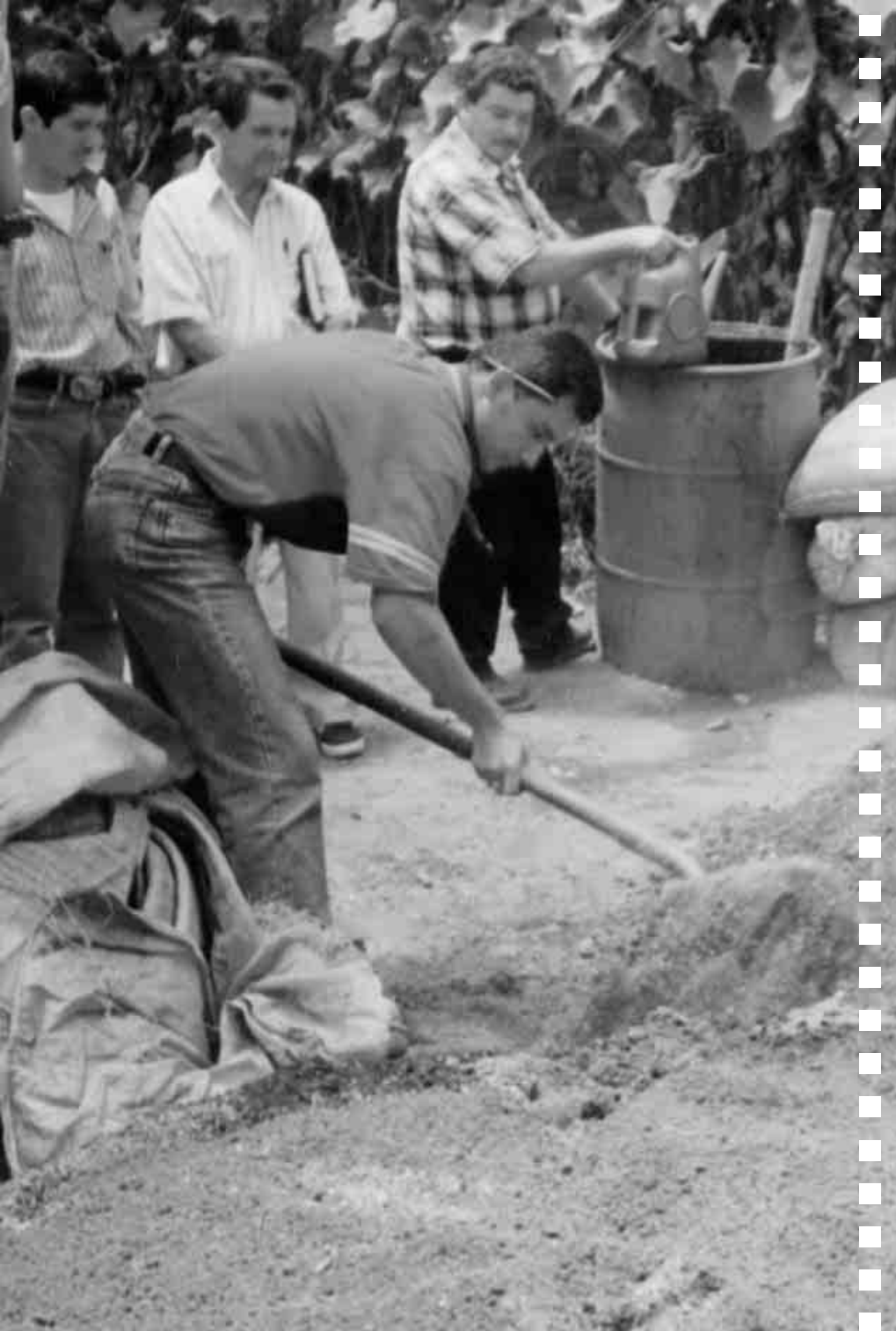
“ Sin embargo, sí se crearon expectativas de acompañamiento y de cobertura regional. A lo mejor nosotros, como equipo de educación, nos equivocamos. Porque nosotros diseñamos una estrategia para 30 municipios. Hicimos la movilización, la sensibilización y se puso a pensar a las comunidades en la relación educación-desarrollo humano. Se invitó a todos los maestros de todos los municipios a que se metieran en el cuento, se hacían encuentros de 150 maestros, se financiada toda esa movilización y se generó un pensamiento crítico, pero luego vino la pregunta: ¿y después qué?, ¿y con qué plata se realiza el sueño construido? Y nosotros, negociando con el banco, tampoco teníamos claridad, nosotros tampoco teníamos un diagnóstico muy preciso. Queremos decir que toda esa movilización generó vínculos, motivación; la gente reconoció que podía cambiar cosas, ser actor y transformar su propia realidad. El proceso despegó y la gente siguió haciendo sus cosas. Con plata o sin plata allá están solos haciendo sus cosas, porque la gente ha comprendido que ni el Programa ni el Cinep son el Estado. Pero esto a veces es lo doloroso por lo inequitativo, porque hay municipios a los que se les da mucha plata y no se producen cambios, y otros que reciben poco y, sin embargo, se produce mayor impacto... Por ejemplo, hay municipios donde se ha invertido mucha plata por la vía del Proyecto de Educación Rural, y tiene muy poco impacto. Porque la corrupción, las cuestiones personales, porque...”¹²

11 Testimonio de una líder comunitaria, Taller con Equipo Gestor, Ciudadela Educativa de Barrancabermeja, 17 de septiembre de 2003.

12 Entrevista con Marco Fidel Vargas y Alberto Rincón.

Anexo

Documentos y archivos revisados



ARCHIVO REGIÓN MARES

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
11-22-96	Foro provincial de Soto, Betulia	Comité plan decenal	Memoria de las mesas de trabajo	Características socioeconómicas, problemas, metas, acciones (economía agraria, industria, calidad de vida, cultura betuliana, cobertura y equidad, formación de maestros)	27	Documento
01-11-97	Construyamos nuestra escuela. Betulia	Carmen Rosa Ramos, María Corrales A.	Estrategia de deconstrucción	Justificación, necesidades, metodología de trabajo, momentos.	19	Documento Cartilla
08-11-97	Memorias preforo educativo San Vicente		Problema. Causas. Consecuencias. Iniciativas.	Participantes, orden del día, objetivos, metodología, mesas de trabajo: rural, urbana, no formal, alfabetización, cultura y juventud	11	Fax
11-19-97	Cartilla para deconstrucción educativa el carmen	María Carlota Duarte, otros y otras	Estrategia de deconstrucción del PEI. Aplicación en 30 escuelas, centros y veredas	MOMENTOS: necesidades, mi huella, nuestro mapa, contexto local global, deconstrucción, reconstrucción de la acción, planeación y seguimiento	134	Anillado. Cartilla
09-25—97	Primer foro educativo de San Vicente		Conclusiones foro educativo	Calidad educación. Comunidad educativa. Educación formal y no formal. Educación especial y preescolar. Cuadros: causas, potencialidades, estrategias y acciones (qué, quién y cuándo)	26	Documento 230 personas
11-28-97	De(s)construir y construir una nueva cultura escolar	Núcleo educativo San Vicente	Recopilación de información de varios encuentros y reuniones para elaboración de PEM	Retos de la educación. Deconstrucción. Cuadros de Acciones	14	Documento

Continúa »

03-13-97	Informe PDPMM	Marco Fidel Vargas	Informe de actividades en los municipios	Actividades municipio El Carmen, San Vicente, Betulia, Puerto Wilches, Observaciones generales y descripción sector educativo Provincia de Mares		Documento Borrador con anotaciones
1997	Procesos educativos – diagnóstico preliminar	Plan decenal de Santander	Balance informativo	Avance provincias de Santander 1.997 Cuadro municipio, problemas y propósitos	19	
06-20-98	Información centros educativos El Carmen	María Carlota Duarte	Conclusiones taller del 13 y 14 de mayo	Proyecto playade, plan decenal y escuela saludable	11	Fax. Difícil de leer por ilegible
03-26-98	Taller de deconstrucción		Conclusiones talleres San Vicente. Núcleos educativos 24 y 25 (área rural y urbana)	Necesidades en la educación. Relaciones sociales escolares. Acciones. Tiempo. Responsables.	17	Documento
11-25 y 26	Listados de asistencia Taller de deconstrucción en San Vicente	Varios	Conclusiones del taller 26 y 27 noviembre con docentes del área rural y urbana	Retos de la educación. Procesos educativos San Vicente. Taller de deconstrucción: praxis reflexionada	18	Documento
04-16-98	Taller de deconstrucción		Conclusiones taller en micro centro de Palmira	Necesidades, Relaciones sociales escolares. Plan de acción.	3	Documento
04-17-98	Taller de deconstrucción		Conclusiones taller en micro centro de San Pedro	Relaciones sociales escolares. Plan de acción.	5	Documento
04-20-98	Taller de deconstrucción		Conclusiones taller en micro centro de Mérida	Necesidades, Relaciones sociales escolares. Plan de acción.	4	Documento

04-27-98	Taller de deconstrucción		Conclusiones taller en micro centro de Ceibal	Necesidades. Relaciones sociales escolares. Plan de acción.	4	Documento
04-24-98	Taller de deconstrucción		Conclusiones taller en micro centro del cerro	Necesidades. Relaciones sociales escolares. Plan de acción.	6	Documento
06-17-99	Plan de inversión semestral	CDPMM subregión Barrancaberm eja	Costos operación semestre	Cuadros actividades, resúmenes de costos	7	fax
29	1er foro departamental plan decenal de educación Santander		Relataria del foro. varias	Programas: fortalecimiento de la educación básica y media y construcción del sistema educativo. Formación de educadores, propuesta de la provincia de mares	8	Documento
03-29	Conversatorio		Formulación de componente de convivencia escolar y comunitaria	Propósitos, participantes, metodología, programación	4	Facsimil
	Relación del recurso humano		Relación por establecimiento del municipio de san Vicente de Chucurí	Relación de docentes por establecimiento y núcleo de área rural o urbana	31	
	Pedagogía del conflicto en el MM		Cuando nos mandaron un helicóptero La escuela, espacio de socialización. Pedagogía del conflicto	Relato y conceptualizaciones	9	Documento Borrador inconcluso
	Propuesta EBIS El carmen de Chucurí		Propuesta EBIS.	Trabajo productivo, construcción de ciudadanía, educación pertinente, relación escuela comunidad. Núcleos EBIS. Cartografía unidades de desarrollo integral	11	Acetatos

	Plan educativo municipal El Carmen	María Carlota Duarte y Equipo redactor	Documento final PEM	Mirada a la realidad. Cobertura, propósitos, nuestras apuestas, lo organizativo, consolidación PEM	26	Revista
	Il foro municipal plan decenal y PDPMM		Conclusiones II foro municipio El Carmen	Objetivos. Mitología y preguntas. 7 Mesas de trabajo. Propuestas de los procesos pedagógicos y curriculares	15	Documento
	Comunidad educativa: San Mateo, Betulia	Docente Heriberto Vargas	Recopilación Plan decenal San Mateo, Betulia	Guías de trabajo: economía agraria, cartilla cobertura y equidad, la formación de maestros y calidad de la educación	18	Documento
	Priorización de iniciativas de educación, Betulia	PDPMM	Recopilación de iniciativas	Cobertura, formación de maestros y líderes, recreación y deporte, infraestructura, nombramientos, capacitación, dotación, etc.	16	Documento
	Cobertura y equidad	Luisa Ramirez y otros	Plan decenal de educación Santander 1996 – 2005	Varios. Desafíos. Problemática. Retos. Preguntas. lecturas	14	Documento
	La calidad de la educación		Priorizaciones	Problemas, metas y acciones	2	Incompleto
	Condensados 1996	Secretaría de educación de Santander	Situación académica al finalizar 1995	Cuadros de Información de alumnos	6	
	Matrícula de primaria oficial 1995	Secretaría de educación de Santander	Segun número de docentes, establecimientos y alumnos, sector urbano y rural	Cuadros de Información	6	
	Relacion de establecimientos		Establecimientos por núcleos en áreas rurales y urbanas	Cuadros con número de alumnos y docentes	6	
	Reseña municipio de Betulia		Reseña histórica y generalidades del municipio		16	Documento Incompleto

	Reseña municipio de El Carmen Chucurí		Reseña histórica y generalidades del municipio		15	Documento
	Guías de trabajo	Plan decenal	Guías de trabajo y cartillas	Guías de trabajo 1, 2, 3 y 4 cartillas 2	8	Incompletas
	Mapas San Vicente	Instituto Geográfico Agustín Codazzi	Área urbana y veredas		4	
	Mapas El Carmen	.	Mapa hídrico		1	
	Mapas NN		Área urbana		2	

ARCHIVO ESCUELA BASICA INTEGRAL EL CARMEN DE CHUCURI – SANTANDER

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
1997	Experiencias educativas en El Carmen de Chucurí		Reseña de actividades y propuestas de la comunidad educativa de El Carmen	Plan Decenal, EBIDS, programa playade, núcleos, currículo familiar, deconstrucción, problemas de la educación rural 1.997	14	Reseña ágil y de fácil lectura
11-19-97	Cartilla para deconstrucción educativa	Carlota Duarte, Maritza Jiménez y otros	Estrategia de deconstrucción del PEI. Aplicación en 30 escuelas, centros y veredas	MOMENTOS: necesidades, mi huella, nuestro mapa, contexto local global, deconstrucción, reconstrucción de la acción, planeación y seguimiento	30	Ya existe una cartilla impresa
01-28-99	Términos de referencia EBIDS	PDPMM estrategia educativa	Términos de referencia EBIDS	Actividades para metas 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8. Resultados.	3	
01a 06 99	Informes EBIDS		Varios.	Socialización talleres. Conversatorio Comité técnico pedagógico. Línea de base. Memorias talleres: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto en cuatro centros	37	Revisar sobre todo memorias (5) talleres
01-15 - 99	Informe del taller de la iniciativa EBIDS	PDPMM estrategia educativa	Informe taller Bucaramanga	Participaron. Introducción, metodología, actores, línea de base, diseño de la iniciativa, actividades Gamarra y El Carmen,	5	
05-31-00	Términos de referencia EBIDS		Inversión segunda fase mayo junio – septiembre	Cuadros de actividades, tiempo e inversión. Resultados. Fortalecimiento de la iniciativa EBIDS	6	Fax
02-15-00	Proyecto EBIDS	PDPMM estrategia educativa	Descripción del proyecto	Institución responsable, objetivos, justificación, descripción, beneficios, situación actual, costos y observaciones	3 3	Documento Fax
09 14--00				Estrategias pedagógicas, líneas de acción, proceso de construcción PEC - PET		Incompleto

11-02-00	Aprendizajes estrategia educativa del PDPMM	Marco Fidel Vargas Alberto Rincón	LIL 1	De integración, de empoderamiento, de investigación, de negociación cultural, desde experiencias negativas	4	Bastante ilegible por la cantidad de notas.
	Proyecto educativo comunitario EBIDS		Proyecto educativo comunitario EBIDS El Carmen	Componentes: contextual, conceptual, pedagógico, administrativo	32	Incompleto en cuadros. Salto de numeración
	Presentación preliminar del plan educativo municipal		Presentación del PEM	Contextos. Definición, Filosofía, misión, políticas, visión, objetivos, estrategias, proyectos	13	Tiene acotaciones.
	Propuesta de solución a la educación básica		Propuesta desde la EBIDS, ETP y administraciones locales	Trabajo productivo, construcción de ciudadanía, una educación pertinente, relaciones, objetivos, situación final general y específicas. Líneas de acción	22	d.C.
	Desarrollo del componente educativo año 1998	PDPMM estrategia educativa	Documento de preparación proyecto Banco Mundial	Hipótesis de trabajo, mecanismos de verificación de hipótesis, variables, indicadores. Proyectos. Costos.	10	Documento
	Proyecto EBIDS		Líneas de acción	De trabajo productivo, relación escuela comunidad, convivencia. (situación inicial, estrategias, situación final, meta uno y dos años)	15	Inicia página 19 Incompleto.
	Presupuesto y cofinanciación año 2.000		Cuadros de costos y esquema de cofinanciación	Cuadros por líneas de acción: trabajo productivo, construcción de ciudadanía, educativa, relaciones escuela comunidad. Infraestructura	5	Inicia pagina 17, termina 21
	Población		Definición, caracterización y datos estadísticos de núcleos	Núcleos: santo domingo de San Pedro, Santo Domingo del Ramo, El Centenario, Islauda. Escuelas amigas, no. de alumnos y aulas	7	
	Informe de avances EBIDS El Carmen		Informe por metas de actividades de EBIDS - 1999	Cuadros: Objetivo, actividad, fecha, participantes, resultados y costos. Análisis por meta	11	Documento

	Contexto		Propuesta de solución a la educación básica El Carmen	Contexto. Problemas. Propuesta de solución: trabajo productivo, construcción de ciudadanía, educativa, relaciones escuela comunidad	11	
	Proyecto núcleos veredales para la educación		Conformación interinstitucional de núcleos comunitarios veredales de educación formal	Contexto (problemas, soluciones y subproyectos), población objetivo (actividades y metas), objetivo, metodología y justificación	11	

ARCHIVO CIUDADELA EDUCATIVA BARRANCABERMEJA

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBS.
10-21-98	Proceso de maduración de iniciativas	PDPMM	Ciudadela educativa	Estado actual de la iniciativa. Objetivo. Actividades para madurar la iniciativa	3	
09-14-98	Términos de referencia	PDPMM	Proyecto ciudadela educativa	Objetivos. Obligaciones del contrato. Obligaciones del consorcio. Coordinación. Perfil de contratista. Fuente		
09-30-98	Proyecto de construcción de la ciudadela	Equipo gestor	Memorias de la visita a la ciudadela educativa a la ciudad de Pasto			
01-24-98	Memorias taller N° 2 proyecto de construcción		Memorias del taller N° 2 de formación pedagógica	Diagnóstico. Cómo es la comunidad. Cuáles las tareas. Cuáles las acciones	6	
01-99	Diagnostico educativo comuna 7		Base de datos	Datos estadísticos especificados por barrio. Integrantes por familia, capacitaciones, establecimientos educativos		Anillado.
06-01-99	Propuesta operativa		Proyecto ciudadela educativa y desarrollo integral comuna 7	Contextos. Procesos del proyecto. Estructura organizativa. Capacidades y fortalezas. Dificultades.		
07-00	Informe Barranca		Informe asesoría	Ciudadela educativa. Escuela de formación comunitaria.	4	
08-28-00	Síntesis de la propuesta		Reunión Plan de Ordenamiento Territorial - POT parcial comuna 7 y unidad de actualización	Ejes. Acciones. Objetivo final	4	
09-14-00	Proceso de construcción PEC - PET		Documento conceptual.	El ser humano. Dimensiones y etapas de formación educativa. Estrategias pedagógicas. Currículo flexible. Líneas de acción.	6	

Continúa »

08-30-00	Estado de la asesoría	Luis Fernando Escobar	Informe	Ciudadela educativa. EBIDS Gamarra. Escuela de formación comunitaria. Escuela de jóvenes y adultos comunas 5 y 6		
09-06-00	Concepto	Lilia Mantilla	Informe de ejecución presupuestal		2	
02-15-00	Presentación del proyecto		Proyecto ciudadela educativa y desarrollo integral comuna 7	Entidad responsable. Objetivos. Justificación. Descripción. Beneficiarios. Costos		
07-00	Educación en zona de conflicto			Contexto. Educación.	1	
08-09-01	Ideas para el proyecto integral de ciudadela	Francisco de Roux			2	
06-22-01	Proyecto ciudadela educativa		Términos de referencia para la formulación del proyecto	Objetivos, condiciones, resultados, cuadros, cronograma	5	Copia fax
04-19-01	Propuesta de operacionalización del ETP Barranca	PDPMM		Contexto. Ejes estratégicos y posibles campos de acción. Criterios de conformación del ETP. Perfiles y requerimientos. Dinámica de trabajo y funcionamiento	5	
04-21-01	Acta comité operativo		Circuitos económicos y ciudadela educativa	Presentación informe proceso de jóvenes. Presentación informe proceso de ciudadela. Presentación informe circuitos económicos.	6	Documento
06-05-01	Propuesta económica	Miguel Espinosa	Propuesta económica para fase de formulación.	Carta introductoria. Cuadros: Fases, productos, acciones. Costos	6	Fax
06-12-01		Marco Fidel Vargas	Comunicación con Ubencel Duque	Comentarios sobren propuesta de Miguel Espinosa	3	

	Información sobre proyecto		Proyecto ciudadela educativa	Varios	4	Borrador
04-18-01	Proyecto ciudadela educativa		Contextos	Datos. Derrame de combustible. Tala indiscriminada. Siembra inadecuada. Aguas residuales. Basuras.	9	Datos revisados
09-06-02	Derecho de petición	Asociación Fe y Alegría			3	
04-02	Proyecto ciudadela educativa	Miguel A. Espinosa	PEC Lineamientos para su formulación	Concepción de la propuesta. Tipo de institución. Cuadros (activos, requerimientos y costos, hogar multiple, proyectos) lineamientos curriculares. Notas sobre perfil de riesgo. Anexos.	65	Documento
04-02	Proyecto ciudadela educativa	Miguel A. Espinosa	PEC Lineamientos para su formulación	Concepción de la propuesta. Tipo de institución. Cuadros (activos, requerimientos y costos, hogar multiple, proyectos) lineamientos curriculares. Notas sobre perfil de riesgo.	43	Documento Subrayado.
03-06-02	Jornada de planeación ciudadela		Memoria o relatoria de la jornada	Informe de cada eje de la Comunidad Educativa: Operatividad y funcionamiento, proyecto educativo, procesos productivos, planeación territorial	7	
03-24-02	Proyecto educativo comunal PEC		Primer informe en borrador	Presentación. Tipo de institución educativa. Lineamientos del PEC. Síntesis comparativa para la formulación	16	Borrador con anotaciones
07-03-02	Informe actividades	Miguel Espinosa	Relatoria de los equipos de trabajo	Marco filosófico y pedagógico. Educación formal. Educación no formal e informal. Marco legal. Gestión y administración educativa. Ruta del proceso 2° semestre	12	
11-02	Ciudadela educativa		Informe de avances	Estructuración de la propuesta. Confirmación consejo educativo comunal. Construcción 70% Paloka. Prioridades.	4	
	SABE 2000	Oscar Jaramillo	Informe de cobertura educativa	Estadísticas educativas: matrículas, cobertura privado y oficial, instituciones, docentes, permanencia y desescolaridad	15	Presentación Power Point.

Proyecto ciudadela educativa		Diagnostico	Básica primaria. Preescolar. Desescolarización. Infraestructura. Planta directores y maestros. Calidad	11	Datos repisados
Proyecto ciudadela educativa		Presentación del proyecto. Resumen.	Presentación. Contextos. Justificación. Objetivos. Fases. Costos.	7	
Cuadro de permanencia educativa 2002	Secretaría de educación municipal	Estadísticas	Alumnos por núcleos, deserción, estudiantes matriculados, situación administrativa, estadística educativa 1995 – 2003, ingresos 2001, 02 y 03	5	
Proyecto educativo comunal PEC	Consejo educativo comunal	Presentación del proyecto. Resumen.	Cómo se inicio, quiénes la conforman, ubicación, contextos, total alumnos, estructura oferta, estructura oferta proyectada, criterios, fases, propuesta	19	Presentación Power Point. Datos repisados.
Educación en tecnología en Barranca	Didáctica. Recursos educativos	Presentación propuesta	Objetivos. Componentes. Fases. Operativa. Resultados esperados. Impacto	9	Presentación Power Point
Sin datos	Sin datos	Lineas de acción	Formación. Organización e infraestructura. Comunicación. Medio ambiente. Recreación y cultura. Encadenamientos. Salud	7	
Proyecto ciudadela educativa		Componente del POT y unidad de gestión urbanística	Fases, tiempo, etapas, productos y acciones. Presupuesto y fuentes de financiación. Costos de personal. Ajustes.	6	Borrador
Plan parcial de ordenamiento territorial	Unidad de gestión urbanística	Sintesis plan parcial de ordenamiento territorial comuna 7	Fases, tiempo, etapas, productos y acciones. Presupuesto y fuentes de financiación. Costos de personal. Ajustes.	6	
Simbiosis		Descripción del proyecto ciudadela parque interactivo	Qué es simbiosis, cómo se investigara.	20	Presentación PP
Términos de referencia		Formulación del documento del proyecto	Presentación. Objetivos. Condiciones del documento. Resultados por objetivos específicos. Equipo de apoyo	4	Borrador

ARCHIVO PONECIAS EQUIPO DE EDUCACIÓN DEL CINEP EN EL MAGDALENA MEDIO

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES
	Puntos de reflexión sobre lo educativo en el PDPMM		Puntos de reflexión sobre lo educativo en el PDPMM. Documento de trabajo	Los explícitos e implícitos de lo político, lo socio-económico y educativo (vistos desde el CINEP). Problemas pedagógicos del PDPMM (consenso)	5	Documento
03-31-98	Ponencia presentada al seminario II foro nacional y primera feria pedagógica	Marco Fidel Vargas	La reconstrucción de la cultura escolar en zonas de conflicto	Introducción. Presupuestos educativos. Magdalena Medio. La estrategia educativa: empoderamiento, negociación cultural, currículo pertinente y flexible.	17	Documento (2) copias.
04-05-98	La deconstrucción una estrategia educativa para el Magdalena Medio	Amalia Rincón, Adriana Esquerri, Marco Fidel Vargas, Marco Raul Mejía, Luis Fernando Escobar y Alberto Rincón López	Ponencia presentada por CINEP al Foro-Feria Educación XXI	Ubicación programa. Dinámicas educativas y estado del PEI en MM. Reconstruyendo la teoría y la acción para los PEI. Proceso de resignificación de los PEI.	22	Documento
	Estrategia educativa		Estrategia educativa.	Componentes. Retos. Propósitos: resultado, indicadores verificables.	6	Documento
	Segunda parte: lo propio. Proyecto Playade		Informe final proyecto Playada. FES - MEN	El día que nos mandaron... una educación por la vida. Playada, fortalece comunidad educativa. Una pedagogía del conflicto y de la negociación cultural	14	Documento

ARCHIVO ESCUELA BÁSICA INTEGRAL LANDÁZURI SANTANDER

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
01-23-99	Informe del taller de la iniciativa		Memorias: taller de la iniciativa EBIS	Asistentes. Metodología. Actores que participan. Líneas de base. Diseño de la iniciativa. Cuadro de actividades, inversión.	5	
01-23-99	Términos de referencia		Términos de referencia EBIDS Landázuri	Objetivo. Metas para la primera etapa. Actividades, Resultados. Presupuesto.	3	Fax
09-30-99	PDPMM proyecto educación.		Informe N° . 1	Introducción. Educación básica integral.	3	
	Plan de maduración de la iniciativa EBIDS		Términos de referencia	Antecedentes. Objeto. Resultados. Actividades y presupuesto.	3	
99	Proyecto de investigación. Tiempos de carbón	Sofía Helena Reyes.	Vida cotidiana del municipio durante la explotación de carbón en su territorio	Landázuri y su historia. Planteamiento del tema. Justificación. Objetivos. Diseño metodológico. Plan de contenido	17	
	Hacia la construcción de comunidad educativa	Alberto Rincón López	Memorias. Foro Educativo Municipal	Asistentes. Trabajo por sectores. Conclusiones: Árbol de problemas, causas, consecuencias, priorización de problemas, soluciones y nombramiento de delegados		Empastado. Fotografía.
	Plan educativo para la paz			Antecedentes. Diagnóstico. Políticas y horizonte del plan. Estrategias y programas.	231 a 307	Fotocopias de extracto de libro.
	Actas. Cartas					

ARCHIVO REGIÓN DE VÉLEZ (ALBERTO RINCÓN LÓPEZ)

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
11-12-96	Informe		Informe a acompañamiento a la conformación de núcleos			
11-26-97	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Lista de asistentes taller Landázuri		2	
11-26-97	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller municipio de Landázuri	Necesidades y expectativas. Huella – mapa. Relaciones Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Diseño cartilla Acciones. Planeación	14	
11-13-97	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Lista de asistentes taller Landázuri		1	
11-13-97	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller municipio de Landázuri	Necesidades y expectativas. Huella – mapa. Relaciones Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Acciones. Planeación.	14	
11-13-97	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller municipio de Landázuri	Objetivos. Asistentes. Necesidades y expectativas. Huella – mapa. Relaciones Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Acciones. Planeación.	17	
97	Actividades realizadas	Alberto Rincón López	Informe estrategia educativa, provincia de Vélez	De septiembre a 10 diciembre	7	
06-03-97	Actividades realizadas	Alberto Rincón López			2	
10-31-97	Memorando	Alberto Rincón López	Recuento		7	
	Primero la vida	PDPMM	Propuesta municipal de desarrollo y paz.	Introducción. Orientaciones metodológicas para hacer de nuestro municipio un hogar común. Artículos varios.	22	Dossier

08-23-98	Foro educativo municipal	Alberto Rincón López	Memorias I foro educativo municipal, sector Otoval y sector Urbano de El Peñón	Asistentes. Trabajo de asistentes por sectores. Conclusiones: Arbol de problemas, priorización de problemas, soluciones y nombramiento de delegados	61	
08-31-98	Foro educativo municipal	Alberto Rincón López	Memorias I foro educativo municipal, Bolívar	Asistentes. Trabajo de asistentes por sectores. Conclusiones: Arbol de problemas, priorización de problemas, soluciones y nombramiento de delegados	62	
	Escuelas participantes en el proyecto Pleyade	Alberto Rincón López	Provincia de Vélez	El Peñón, Landázuri, Bolívar, Cimitarra.	7	
	Proyecto Pleyade subregión Vélez	Alberto Rincón López		Contextualización. Escuelas participantes. Organización. Las visitas.	4	Documento
1998	Proyecto Pleyade subregión Vélez	Alberto Rincón López	Cronograma de actividades	Municipio. Fecha. Actividad. Participantes	4	Documento
06-05-98	Carta al Profesor Jorge Alirio Vargas	Alberto Rincón López	5 prioridades definidas en taller de inducción Pleyade	Elaboración del diseño cartilla sobre deconstrucción. Multiplicación de talleres. Reconstrucción, potenciación Microcentros. Foros educativos municipales. núcleo educativo municipal	7	Formato carta
03-16-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Lista de participantes La India		2	
03-16-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller La india sector urbano	Necesidades. Huella – mapa. Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Evaluación.	17	
13-03-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	taller de asistentes Landázuri - sector urbano		2	
03-16-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller Landázuri. Sector urbano	Necesidades. Huella – mapa. Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Planeación. Evaluación.	9	
01-26-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Lista de asistentes taller El Peñón.		2	

26-01-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller El Peñón	Objetivo general. Necesidades y expectativas. Huella – mapa. Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Planeación. Evaluación.	19	
01-23-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Lista de asistentes taller Berbeo - Bolívar		2	
01-23-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller Berbeo -Bolívar	Necesidades y expectativas. Huella – mapa. Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Planeación. Evaluación.	19	
01-21-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincon López	Lista de asistentes taller Bolívar		4	
01-21-98	Taller de deconstrucción	Alberto Rincón López	Memorias taller Bolívar	Necesidades y expectativas. Huella – mapa. Relaciones Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Planeación. Evaluación.	20	

ARCHIVO REGIÓN DE BARRANCABERMEJA - MARCO RAÚL MEJÍA

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
01-31-97	Taller de delegados regionales- Barranca		Memorias: taller construcción de la estrategia educativa	Clarificación subjetiva. Colectivización. Acuerdos. Seguimiento.	11	
11-07-97	Taller de deconstrucción		Memorias de este taller de carácter regional	Necesidades y expectativas. Huella - mapa. Relaciones Contexto. Desestructuración. Reconstruir. Varias relecturas	41	Falta primera pagina
11-20-97	Informe de talleres	Marco Raúl Mejía	Deconstrucción		2	
10-10-98	Informe del proceso proyecto Pleyade		Informe de proceso	Actividades desarrolladas. Avances. Dificultades. Visitas.	3	
10-05-98	Visitas			Relación de temas tratados en visitas a escuelas	15	
	El currículo como selección cultural	Marco Raúl Mejía	El currículo	Rastreando los orígenes del currículo. Hacia una generalización de la idea de currículo	24	Fotocopia de libro o folleto impreso
04-99	Propuesta		El encuentro pedagógico regional	Objetivos. Metodología. Convocatoria. Temática. Bases de participación. presupuesto	6	
98	Deconstrucción del PEI			Equipo gestor. Fases. Desde la cultura escolar		Formato de guía
08-14-98	Proyecto Pleyade		Memoria taller	Síntesis de la plenaria	21	
08-11-98	Memorias seminario taller	Gloria Helena Barrera	Fundamentos de la globalización en el conocimiento	Nueva ola. Revolución científica. Relación básica de poder. La escuela. Crisis del currículo	6	
08-10-98	Memoria Jornada de trabajo con equipo		Procesos de deconstrucción Barrancabermeja.	Avances. Dificultades. Propuestas. Síntesis de deconstrucción. Conclusiones y compromisos.	9	
	Cartilla de deconstrucción			Presentación. Qué es deconstrucción. Relaciones escolares. Ubicación de planteles educativos		Cartilla - guías de trabajo.

								3	
								23	Cartilla
06-17-98	Carta	José Pascual Silva	Precisión de compromisos de los talleres de deconstrucción					3	
03-31-98	Carta	José Pascual Silva	Deconstrucción					4	
	Proceso de deconstrucción		Talleres de motivación para la deconstrucción					3	
	Priorización de programas y proyectos		Plan decenal trienio 1998-2000					6	
	Informes varios		Actividades en Barranca						Manuscritos

ARCHIVO PROYECTO EDUCACION MEDIA VICTOR MANUEL GÓMEZ

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
11-97	Proyecto de evaluación y resignificación	Víctor Manuel Gómez		Referentes contextuales y contextuales. Necesidad de reformas a la educación media. El estudio de la educación media en el Magdalena Medio. Cronograma. Equipo de investigación	27	4 versiones, incluido un fax
01-31-98	Proyecto de evaluación y resignificación	Víctor Manuel Gómez		Referentes contextuales y contextuales. Necesidad de reformas a la educación media. El estudio de la educación media en el Magdalena Medio. Cronograma. Equipo de investigación	29	
10-21-98	Términos de referencia	PDPMM	Realizar la investigación sobre la evaluación y resignificación	Objetivos. Obligaciones. Presupuesto.	5	
03-99	Proyecto Ciudadela Educativa	Víctor Manuel Gómez		Contexto. Proyecto ciudadela educativa. Necesidades educativas. Principios y objetivos de la educación deseada	59	
02-15-00	Presentación del proyecto		Proyecto ciudadela educativa	Justificación. Descripción. Beneficiarios. Situación actual. Costos	14	Presentación general.
02-22-00	Programa de atención integral	CAFABA	Programa de atención integral a la niñez de 0 a 6 años	Justificación. Objetivos. Actividades. Recursos. Criterios. evaluación	14	
02-21-00			Términos de referencia contrato CINEP	Objeto. Resultados esperados por objetivos		fax

ARCHIVO PROYECTO EDUCACION BASICA VICKY COLBERT DE ARBOLEDA

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
96	Hacia una nueva escuela	BM. UNICEF. IDE	Guías de formación docente	Guías de formación docente en estrategias para el mejoramiento de la educación.....	192	Libro
02-98	Las EBIDS en PDPMM	Vicky Colbert	EBIDS en el PDPMM			2 versiones
			EBI			Varios. Fax

ARCHIVO EQUIPO TÉCNICO PEDAGÓGICO MAGDALENA MEDIO

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
06-12-00	Instructivo para reconstrucción	PDPMM Unidad de región	Proceso de propuesta municipal	Qué es la propuesta municipal. Unidad de enfoque conceptual. Componentes básicos de la monografía	10	
02-10-00	Una propuesta de conformación		Equipos Técnico - Pedagógicos	Problemática experimentada en CDPMM. La solución propuesta. Anexo acerca de los E.T.P.	12	

ARCHIVO MEN - BANCO MUNDIAL

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
10-08-00	Protocolo síntesis		Visita al proyecto PDPMM componente educación	Agenda de la visita. Aspectos por resaltar. Presentación de la experiencia.	11	
			Componente educación	Intervenciones dentro de un Conversatorio o encuentro con el BM y MEN		Transcripción de 5 cassettes o cintas

ARCHIVO EBIDS GAMARRA - CESAR

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBS. FORMATO
01	Iniciativa de EBIDS	ETP Gamarra	EBIDS	Objetivos. Criterios de éxito. Metas. Contexto. Problema propuesta. Situación final. Anexos.	42	
05-11-98	Realidad dificultades	Álvaro de la Cruz	Realidad, dificultades y alternativas de solución de la educación Gamarra	Introducción. Presentación. Planta de docentes. Infraestructura. Dotación material. Alternativas de solución. Objetivos	15	

DOCUMENTOS EN DISKETTE

FECHA	NOMBRE	AUTOR	TEMAS	CONTENIDO	PAGS	OBSERVACIONES FORMATO
5 -XII- 2001	Región del Magdalena Medio, Evaluación Final	CINEP	Evaluación y balance final de la acción del programa hasta año 2001	Análisis del contexto, implicaciones para el proceso regional, Matriz de evaluación, propuestas o alternativas sobre situación final, uso y eficiencia de los recursos y del presupuesto, a. Cambios de intervención. b. Impactos significativos. c. Aprendizajes. d. Reflexión cambios internos. E. Conclusiones y recomendaciones.	9	El documento trabaja fundamentalmente la matriz, da cuenta de un formato preestablecido.
5 y 6- XII del 2002	Evaluación del Región del Magdalena Medio Plan Trienal 2000 - 2002	Marco Fidel Vargas y Alberto Rincon Lopez	Informe del desarrollo de la Estrategia Educativa en el marco del Plan Trienal		4	Sorprende la capacidad de síntesis. Parece ser una ficha preestablecida.
20 - I - 2003 (Fecha del Diskette)	Informe Final, Convenio CINEP, CDMM, Proyecto Educativo Regional del Magdalena Medio	CINEP	Informe del CINEP a la Corporación Desarrollo y Paz, Proyecto Educativo Regional del Magdalena Medio, COL 0103120029	1. Aprendizajes. 2. Impactos. 3. Resultado. 4. Dificultades. 5. Proyecciones	11	Parece ser clave para entender el trabajo en los últimos meses
12- XII - 2000	Informe de Evaluación Segundo Semestre de 2000	CINEP	Informe de las Actividades a Diciembre del año 2000	Dos matrices de análisis muy detalladas y meticolosas. Al final concluye un pequeño escrito, denominado "Consideraciones Generales.	22	Documento con dos matrices
	Región Magdalena Medio, Informe del Primer Semestre de 2003.		Informe de la Estrategia Educativa al primer semestre de 2003.	1. Breve análisis del Contexto. 2. Análisis de las Estrategias. 3. Avances en logro de Resultados. 4 Propuestas sobre estrategias y resultados.	3.	Documento
14 - XII- 1998	Informe de Avance Segundo Semestre de 1998 - Proyecto Magdalena Medio	Marco Fidel Vargas				

Bibliografía y documentación consultadas

- Acelas, Julio César. (sin fecha) Algunas piezas de un gran rompecabezas, la política en el Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Alonso, Manuel. (1997) Conflicto armado y configuración regional, el caso del Magdalena Medio. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Arbeláez, José Raúl S.J. (2002) Informe final del trabajo de acompañamiento al equipo gestor del proyecto Ciudadela Educativa de la Comuna 7, en Barrancabermeja. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). Barrancabermeja. Mimeo.
- Archila, Mauricio. (sin fecha) Aquí nadie es forastero. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). Mimeo.
- Arenas, Marta. (sin fecha) Presencia y consolidación de los grupos armados en cinco municipios del Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Baither, Osiris. (sin fecha) Estudio sobre la crisis de los derechos humanos en el Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Bayona, Manuel. (1998) El estado de los Núcleos en el sur del Cesar. Barrancabermeja. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Betancourt, Darío. (sin fecha) Las violencias de hoy, el miedo y el terror. Mimeo.
- Cadavid, Amparo. (1999 a) Síntesis del diagnóstico de la línea de educación. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Cadavid, Amparo. (1999 b) "Con otros ojos". En: Revista Controversia, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.
- Cervantes Saavedra, Miguel. Don Quijote de la Mancha. Intermedio Editores. Bogotá.
- Cinep-Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1999 a) Documento de la Estrategia Educativa. Bogotá. Mimeo.
- Cinep-Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1999 b) Informe final Proyecto Pléyade en el Magdalena Medio, FES-MEN. Bogotá. Mimeo.
- Cinep. (2000 a) Lo educativo en el Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.
- Cinep. (2000 b) Documento Ebids, año 2000. Bogotá. Mimeo.
- Ciudadela Educativa del Magdalena Medio. Libro de Matrícula, 2002. Barrancabermeja. Mimeo.
- Consortio SEAP-Cinep. (1995) Informe a Ecopetrol, Documento Central. Barrancabermeja. Mimeo.
- Comité Departamental Plan Decenal de Santander. (1998) La educación para el Santander que queremos, Plan Decenal de Educación de Santander, 1997-2006. Gobernación de Santander. Bucaramanga.
- Convenio Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Ministerio de Educación Nacional dentro del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio Pdpmm. (1999) Informe de avance del estado de la educación en el Magdalena Medio, año 1997. Bogotá. Mimeo.
- Colombian Suport. Landázuri. En: www.colombiasupport.net/200012/landazuri.asp#espanol

- Corpoeducación. (2002) Situación de la educación en Colombia. Editores Proyecto "La Educación, asunto de todos" Casa Editorial El Tiempo, Fundaciones Restrepo Barco y Corona. Bogotá.
- Cruz Materón, María Fernanda. (2001) Procesos académicos en zonas de conflicto. Estudio de caso. Monografía para optar al título de politóloga. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Bogotá. Mimeo.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE) Proyecciones de Población. Estudios censales. En: www.dane.gov.co
- Departamento Nacional de Estadística (DANE) Estadísticas educativas, 2003. En: www.dane.gov.co
- De Roux, Francisco J., S.J. (1996 a) La construcción del método del Programa de Desarrollo y Paz, Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- De Roux, Francisco J., S.J. (1996 b) Empowerment. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- De Roux, Francisco J., S.J. (1996 c) Documento Central de Diagnóstico, Conclusiones y recomendaciones. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- De Roux, Francisco J., S.J. (1996 b) Las variables explicativas del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- De Roux, Francisco J., S.J. (1997 a) La paz. Temas de Monografía. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- De Roux, Francisco J., S.J. (1997 b). Economía e inversión. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- De Roux, Francisco J., S.J. (1997 c) El petróleo en el Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- De Roux, Francisco J., S.J. (1999) "El Magdalena Medio en medio del conflicto y de la esperanza". En: Revista Controversia, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.
- Dirección de Núcleo de El Carmen de Chucurí. (2003) Libro de matrícula 2002. El Carmen de Chucurí (Santander). Mimeo.
- Dirección de Núcleo de Gamarra. (2003) Libro de matrícula 2003. Gamarra (Cesar). Mimeo.
- Dirección de Núcleo de Landázuri. (2003) Libro de matrícula 2003. Landázuri (Santander). Mimeo.
- Dirección de Núcleo de San Vicente de Chucurí. (2003) Libro de matrícula, 2003. San Vicente de Chucurí (Santander). Mimeo
- Duque, Ubencil. (sin fecha) Estrategia de convivencia y paz. Desarrollo metodológico. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Echandía, Camilo. (1999) El conflicto armado y las manifestaciones de la violencia en las regiones de Colombia. Presidencia de la República de Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Observatorio de Violencia.
- Escobar, Luis Fernando. (1999) La estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Fundación Cinep. Bogotá. Mimeo.
- El Espectador. (2000) "Recuperaremos a Barranca", sábado 31 del marzo del 2000. Bogotá.

- El Espectador. (2001) "Aquí habrá borrón y cuenta nueva", viernes 30 de marzo de 2001. Bogotá.
- El Tiempo. (2004) "Maestros de Carmen de Chucurí (Santander) dicen que la educación es primero que el miedo y las balas". Bogotá, 18 enero de 2004. En: www.eltiempo.com.co
- Equipo Técnico Pedagógico de la Subregión de Yariquíes. (2002) Criterios Orientadores POAS 2003. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. San Vicente de Chucurí. Mimeo.
- Estrategia económica del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (Sin fecha) Estrategia de desarrollo rural y agropecuario. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Estrategia económica del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) Proceso de aprendizaje e innovación en la estrategia económica. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997a) Metodología. Barrancabermeja. Mimeo.
- Estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997b) Avances metodológicos hacia la elaboración de propuestas estructurales en educación. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997 c) Informes presentados por el equipo del proyecto de educación al Banco Mundial en diciembre de 1997. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1999) Pléyade: una constelación de amistades, confianzas y solidaridades en el Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.
- Estrategia de salud del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (sin fecha) Estrategia de salud para el Magdalena Medio, Solicitud de préstamo de aprendizaje e innovación al Banco Mundial. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Espinosa, Miguel. (2001) Una lectura del proyecto Ciudadela Educativa. Barrancabermeja. Mimeo.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2002 a) Huellas y registros. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2002 b) El itinerario del maestro, de portador a productor de saber. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Antonio Restrepo Barco, con el auspicio de la Fundación Ford. Bogotá.
- Fals Borda, Orlando. Reconocimiento y construcción del Magdalena Medio como entidad territorial emergente. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Fundación FES. Ministerio de Educación Nacional. (1999) Informe final de la primera etapa del proyecto Pléyade. Bogotá.
- Fundación Volvamos a la Gente. Descripción Escuela Nueva. En: www.volvamos.org
- Galán Sarmiento, Alberto. (1997) Bases conceptuales para el trabajo ambiental en el Programa Desarrollo y Paz. Primer borrador. Barrancabermeja. Mimeo.
- Giugale, Marcelo. (2003) Colombia, fundamentos económicos de la paz. Libros de Cambio. Banco Mundial-Editorial Alfa Omega. Bogotá.
- Gutiérrez, Omar. (1998) Monografía. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.

- Gutiérrez, Francisco y Pardo Cruz. (2000) *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*, Argentina. Colección Alma y Tiza.
- Garay, Jorge Luis et al. (2001) *Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*. Talleres del Milenio. Bogotá.
- Hoyos, Guillermo et al. *Lineamientos generales para una política social de Ecopetrol, una perspectiva ética*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Icfes-Ministerio de Educación Nacional. (2003) *Saber 2002-2003, resultados de la evaluación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional-Icfes. Bogotá.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2003) *Atlas de Colombia*. Bogotá.
- Isacson, Adam. (2001) "Los nuevos dueños de Barranca: reporte del viaje del CIP a Barrancabermeja, Colombia, 6-8 de marzo del 2001". En: *Informe del International Policy Report*. Mimeo.
- Katz García, Mauricio. (sin fecha) *El proceso de los pactos municipales de desarrollo y paz*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barranca. Mimeo.
- Katz García, Mauricio. (1999 a) "El proceso metodológico del Pdpmm". En: *Revista Controversia*, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.
- Katz García, Mauricio. (1999 b) "La construcción de lo público en el escenario actual del Magdalena Medio". En: *Revista Controversia*, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.
- La Noticia. (2001) "Ofensiva para", marzo 31 del 2001. Barrancabermeja.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (1998) *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Unesco-Orelac, Santiago de Chile.
- Machado, Absalón y Briceño, Luis Hernando. (sin fecha) *Diagnóstico agropecuario y rural del Magdalena Medio*. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Medina, Carlos. (sin fecha) *Consideraciones generales para el tratamiento del fenómeno de la violencia en el Magdalena Medio boyacense*. Mimeo.
- Mejía, Marco Raúl. (1995) *La deconstrucción: una ayuda para la nueva cultura escolar, o cómo no hacer el PEI como tarea*. Biblioteca Cinep. Bogotá.
- Mejía, Marco Raúl. (1996 a) *Reconstruyendo la transformación social*. Cooperativa Editorial del Magisterio, Colección Mesa Redonda, No.43. Bogotá.
- Mejía, Marco Raúl. (1996 b) *Educación y escuela en el fin de siglo*. Cinep, 4ª. edición. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996) *Plan Decenal de Educación, 1996-2005*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997) *Pedagogía del Plan Decenal de Educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998 a) *El Plan Decenal de Educación en marcha*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998 b) *Proyecto de apoyo a la gestión educativa municipal. Estudio exploratorio*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999) *Educación para el cambio, asunto de todos. Informe al Congreso 1998-1999*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. (2003 a) Perfil educativo del departamento de Antioquia, octubre de 2003. En: www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2003 b) Perfil educativo del departamento de Bolívar, octubre de 2003. En: www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2003 c) Perfil educativo del departamento de Cesar, octubre de 2003. En: www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2003 d) Perfil educativo del departamento de Santander, octubre de 2003. En: www.mineduacion.gov.co
- Misas, Gabriel. (sin fecha) Factores determinantes de la acumulación de capital social en la región del Magdalena Medio y sus perspectivas. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio.
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1997) Colombia al filo de la oportunidad, Informe conjunto. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Moncayo, Javier. (1999) "Los proyectos del Pdpmm, un Laboratorio de paz. En: Revista Controversia, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.
- Molano, Alfredo. (1997) Glosas al Segundo Informe del Programa Paz y Desarrollo del Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.
- Municipio de El Carmen. (2002) Plan Educativo Comunitario. El Carmen. Mimeo.
- Municipio de Gamarra. (2001) Plan Educativo Municipal de Gamarra. Gamarra. Mimeo.
- Municipio de San Vicente de Chucurí, Santander (2001). Plan educativo municipal del municipio de El Carmen de Chucurí. San Vicente. Mimeo
- Murillo, Amparo et al. (sin fecha) Historia y cultura en la región del Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Murillo, Amparo et al. (1994) Un mundo que se mueve como el río. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín
- Murillo, Amparo. (1999) "Historia y sociedad en el Magdalena Medio". En: Revista Controversia, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá. Mimeo.
- Peña, Diego. (sin fecha) Diagnóstico, Unidad de Desarrollo Humano, Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1996) Documento central de diagnóstico, conclusiones y recomendaciones. Barrancabermeja. Mimeo.
- Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) Coordinación regional. Informe metodológico, abril-agosto de 1997. Barrancabermeja. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2000) Propuesta: "Escuela Campesina para la Convivencia y la Democracia en la Subregión de Vélez". Barrancabermeja. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2001) Segundo Proyecto de Desarrollo Regional del Magdalena Medio 2001-2003. Barrancabermeja. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2001) Memorias Encuentro ETP, mayo de 2001. Barrancabermeja. Mimeo.

- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2001) Lo educativo en el Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, Documento de Trabajo. Documento elaborado por Fernán González S.J., Alberto Rincón López y Marco Fidel Vargas (Cinep) a partir de una de reflexión con la Pastoral Social de la Diócesis de Barrancabermeja (Eliécer Soto), el Pdpmm (Pascual Silva) y el mismo Cinep. Bogotá. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2002 a) Proyecto Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia 2003-2004. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2002 b) El proyecto Ciudadela Educativa para el Desarrollo Integral de la Comuna Siete visto desde el equipo gestor. Barrancabermeja. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2002 c) Proyecto Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia, 2003-2004. Landázuri. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2003 a) Proyecto segunda promoción de la Escuela de Formación Campesina para la Convivencia y la Democracia en la Subregión de Vélez, 2003-2004. Landázuri. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2003 b) Términos de referencia para la sistematización de la experiencia educativa del Pdpmm. Bogotá. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2003 c) Documento final. Proyecto Ebids, 2003. Barrancabermeja. Mimeo.
- Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Portal del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. En: <http://www.pdpmm.org.co>
- Quintana, Hilda E. (1998) Integración curricular y globalización. Universidad Interamericana, Puerto Rico. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, 9 al 11 de julio de 1998, Santo Domingo, República Dominicana. Mimeo.
- República de Colombia. (1991) Constitución Política de Colombia. Bogotá.
- República de Colombia. (1994 a) Ley 152 de 1994.
- República de Colombia. (1994 b) Ley 115 de 1994.
- República de Colombia. (1995) Decreto 1860 de 1995.
- República de Colombia. (2000) Ley 715 de 2000.
- Restrepo, Laura. (1999) La novia oscura. Editorial Norma. Bogotá.
- Reyes, Alejandro. (sin fecha) Los conflictos y la violencia en el Programa Desarrollo y Paz. Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Rodríguez Céspedes, Abel. (2002) La educación después de la Constitución, de la reforma a la contrarreforma. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Sarmiento, Libardo. (1996) Concepto sobre el informe final del estudio de desarrollo y paz del Magdalena Medio. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.
- Secretaría de Educación de Antioquia. Estadísticas educativas, 2002. En: www.gobernaciondeantioquia.gov.co
- Secretaría de Educación de Bolívar. Datos y cifras de la educación en Bolívar. En www.bolivar.gov.co
- Secretaría de Educación de Cesar. Estadísticas educativas, 2002. En: www.gobernacioncesar.gov.co

- Secretaría de Educación de Santander, Grupo de Planeamiento Educativo, Oficina de Estadística. Estadísticas educativas, 2002. En: www.gobernaciondesantander.gov.co
- Silva, José Pascual. (1997) Estrategia de trabajo del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio en Barrancabermeja, febrero de 1997. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Sistema de aprendizaje tutorial. Descripción del SAT. En: www.sat.edu.co
- Solimano, Andrés et al. (1999) Ensayos sobre paz y desarrollo, el caso de Colombia y la experiencia internacional. Banco Mundial, Ediciones Tercer Mundo. Bogotá.
- Unidad de política y gestión institucional del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (1997) Informe final, noviembre de 1996-febrero de 1997. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.
- Varios autores. (2000) Experiencias de educación para la paz, memorias de primer seminario taller de intercambio y análisis de experiencias de educación para la paz. Cartagena de Indias, 1999. Banco Mundial-Alianza Educación para la Paz. Bogotá.
- Vicepresidencia de la República de Colombia, Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2003) Colombia, conflicto armado, regiones derechos humanos y DIH 1999-2002. Bogotá.
- Vasco, Carlos Eduardo, Bermúdez, Ángela, Escobedo, Hernán, Negrete, Juan Carlos y León, Teresa. (1999) El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular. Cinep. Bogotá.
- Vargas, Luz Estella. (1996) Diagnóstico propositivo, Unidad de Política y Gestión Institucional. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá. Mimeo.
- Vargas, Marco Fidel. (1999) "La educación en el Magdalena Medio: el conflicto, una oportunidad para construir sociedad". En: Revista Controversia, segunda etapa, junio de 1999. Cinep. Bogotá.
- Vargas, Marco Fidel. (2003) Una propuesta pedagógica integral en el Pdpmm (borrador). Bogotá.
- Vargas, Marco Fidel y Rincón, Alberto. (2001) Los rostros del Magdalena Medio. Bogotá. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Mimeo.
- Vargas, Marco Fidel y Rincón, Alberto. (2002) Concepto sobre el proyecto Ciudadela Educativa para ECOR y ETP, Barrancabermeja. 28 de mayo de 2002. Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Barrancabermeja. Mimeo.

