



PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES EN EDUCACIÓN RURAL: UNA APUESTA POR EL DESARROLLO TERRITORIAL¹

INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECTS IN RURAL
EDUCATION: A COMMITMENT TO TERRITORIAL
DEVELOPMENT

*Edwin Januario Díaz López.²
Carolina del Pilar Torres Tovar.³*

Recepción: 26/07/2021
Aceptación: 22/10/2021

Artículo de reflexión

Resumen:

Históricamente, las ruralidades se han concebido como escenarios de precariedad, desconociendo, generalmente, su carácter potenciador. La educación rural es un reflejo de las brechas para avanzar a una educación que responda a las necesidades del contexto y a los retos actuales de la sociedad. Este artículo presenta resultados de la investigación “Resignificación del PEI en contexto rural: una herramienta para la gestión educativa en la educación rural”, reflexiona sobre la contextualización en la ruralidad y los aspectos que resignifican el PEI, revalorizando el significado de la ruralidad, así como el aporte al desarrollo local y territorial de sus comunidades.

1 Artículo derivado de la tesis de investigación “Resignificación del PEI en contexto rural: una herramienta para la gestión educativa en la educación rural” para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2 Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. E-mail: edwindiaz05@uptc.edu.co

3 Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional - CINDE Bogotá. E-mail: carolina.torres01@uptc.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-8121-4163>



La investigación cualitativa, desde el paradigma histórico-hermenéutico, cuyo método se enmarca en la sistematización de experiencias. Utiliza técnicas como el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, con los participantes de la experiencia referida. La investigación indica que los PEI, además de ser una herramienta crucial para la gestión educativa, se constituyen en un instrumento para revalorizar el contexto rural para sus habitantes, además de contribuir al desarrollo local y territorial al involucrar a toda la comunidad educativa.

Palabras Clave: Proyecto de educación, Educación Rural, Gestión educacional, desarrollo regional, desarrollo rural

Abstract:

Historically, rural areas have been conceived as scenarios of precariousness, ignoring their empowering character. Rural education is a reflection of the gaps to advance towards an education that responds to the needs of the context and the current challenges of the society. This article presents the results of the research “Resignification of the PEI in rural context: a tool for educational management in rural education”, reflects on the contextualization in rurality and the aspects that resignify the PEI, revaluing the meaning of rurality, as well as the contribution to the local and territorial development of its communities.

The research is qualitative, from the historical-hermeneutic paradigm, whose method is framed in the systematization of experiences. Using techniques such as documentary analysis, semi-structured interviews and focus groups participants in the project. The research indicates that IEPs, besides being a crucial tool for educational management, is an instrument to revalue the rural context for its inhabitants, in addition to contributing to local and territorial development by involving the entire educational community.

Key words: Education project, Rural education, Education management, regional development, rural development



Introducción

Lo rural han sido uno de los escenarios en donde evidencian brechas en los procesos de construcción de una sociedad pacífica e incluyente en Colombia. En el mundo rural se hacen visibles las desigualdades y las limitaciones, que sus habitantes enfrentan en el momento de encontrarse con los desafíos del mundo actual. Tanto así que a la educación rural se le exige y mide a la par con los requisitos en torno a la eficiencia, eficacia, pertinencia del aprendizaje, basados en los discursos de mejoramiento de la calidad de educación, pero desconocedores de sus particularidades.

Popularmente, lo rural se asume como un sinónimo de atraso, de tradición, de localismo, en contraposición a lo urbano. Como menciona Villasmil et al., (2019) lo rural: “no se plantea de manera sencilla y unívoca debido a que este término, significante de una práctica con connotaciones sociales en tensión y contradicción permanente, se formula a partir de otra realidad o contraparte: lo urbano”(p.5), al ampliar la dificultad a la hora de definir las características propias de lo rural.

La población rural representa el 70% de la población a nivel mundial actualmente, y las brechas entre esta y lo urbano siguen constituyéndose en una barrera crucial para el desarrollo sostenible de este territorio. En consecuencia, las políticas diseñadas para la educación rural se orientan a vincularla a economías competitivas y globales, esperando disminuir la pobreza en estos sectores (Peirano et al., 2015), de manera que se deja fuera, de las políticas, dimensiones como la cultural y social, necesarias para lograr un desarrollo territorial sostenible.

El desarrollo de un territorio demandaría de unas transformaciones en múltiples estructuras sociales, como lo manifiestan Parra et al. (2013), al señalar que educarse es la forma como el individuo llega a comprender, interactuar y transformar el mundo que lo rodea. Sin embargo, esa posibilidad en donde el educando actúe como agente transformador para las ruralidades se desvanece. Según cifras del MEN, citadas por la Fundación Compartir (2018), los años promedio de escolaridad entre las poblaciones rurales dispersas de 15 años y más, es de 6, comparado con 9.6 en las zonas urbanas; por otra parte, la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años, en la zona urbana, es 3,52 %, mientras que en las zonas rurales es de 12,13 %. Los resultados de las pruebas Saber, de los grados 3, 5 y 9 en 2017, muestran que, alrededor de 72 % de los estudiantes



del sector oficial de la zona rural, tienen un desempeño insuficiente o mínimo en las áreas de lenguaje y matemáticas, mientras que en la zona urbana el porcentaje es del 65%. Según esta estandarización, el estudiante rural carecería de las competencias necesarias para intervenir en pro del desarrollo propio o del territorio donde vive.

En el departamento de Boyacá la población educativa rural representa el 47.8%. Entre 2013 y 2015 se presentó un decrecimiento de la educación rural de 8.581 estudiantes. Esta problemática es consecuencia de la migración de los habitantes del campo a las ciudades (Secretaría de Educación de Boyacá, 2016). Las cifras resaltan brechas en las oportunidades que tienen niños, niñas y jóvenes para educarse en las ruralidades. Raczynski y Román (2014) manifiestan que: “el ser rural en cualquier parte de América Latina conlleva menores oportunidades educativas y bajos índices de desarrollo humano, lo que empeora si además se es indígena y mujer” (p.1).

Cabe considerar que, la conceptualización de la ruralidad ha cambiado, dirigiéndolas hacia nociones que desvanecen los límites entre lo rural y lo urbano; en consecuencia, se evidencia transformación en las dinámicas sociales y culturales, se encuentra mayor pluralidad y diversidad, y se busca una participación activa, como forma de responder a las necesidades de la nueva realidad presentada (Peirano et al., 2015). Dentro de este marco, a partir de la última década, en el contexto latinoamericano, el estudio metódico de la educación rural ha tomado en cuenta los diversos contextos sociales, culturales y económicos. entre otros (Ames, 2009). Sobresalen vertientes nuevas para el análisis de la educación rural. En este panorama, la multiplicidad de lo rural, se considera que no existe un solo y único modelo para la educación, que sea adecuado para todas las ruralidades. En tal sentido, los procesos educativos deben reconocer saberes, deseos y expectativas de estas comunidades, ya que, de este modo, se permite entenderla como una red que aporta al desarrollo social, en la cual la institución educativa se encuentra inmersa, activa y protagonista (Romero, 2012; Cordero et al., 2003).

En efecto, las problemáticas educativas en lo rural requieren múltiples miradas respecto del concepto de desarrollo, más allá del económico. En la actualidad, en la mayoría de los países iberoamericanos, los estudiantes de origen rural acceden a la enseñanza primaria, así cumplen los objetivos de acceso inicial. Sin embargo, la mayoría de los indicadores



educativos muestran una situación de deterioro en cuestión de calidad y una permanencia de la inequidad con respecto a los contextos urbanos. (Raczynski & Román, 2014).

Por otro lado, al preguntar a las comunidades rurales si ellas ven una relación entre lo aprendido en la escuela y su utilidad práctica en la vida personal, social y laboral, la respuesta común, según Núñez (2010) es: “que jóvenes y adultos manifiestan que el aprendizaje logrado en la escuela rural sólo les ha servido para sacar cuentas de sus cosechas, leer las etiquetas de los “fungicidas” y orientarse cuando van a las ciudades.”(p.1). Lo anterior, indicaría un corto circuito entre lo que se enseña y cómo se enseña en lo rural.

Al respecto, Avila (2017) manifiesta que existe una educación para lo rural, pero no una que responda a las expectativas y realidades de las comunidades. Así mismo, Zamora (2005) señala que un cuestionamiento principal en la educación rural gira en torno a la naturaleza, tanto de la institución, como del proyecto educativo que actualmente funciona en los ámbitos rurales. Inevitablemente, la respuesta, según el autor, conduce a la inexistencia de una educación rural contextualizada y pertinente.

El PEI, que en el marco de la Ley General de Educación (1994), funge como principio de toda institución educativa, debe desarrollar su misión, atendiendo una propuesta que articule la acción y los intereses de todos los actores de la actividad educativa. En tal sentido, se pretende que el PEI actúe como un referente institucional y comunitario, apropiado por todos sus integrantes, el cual debe orientar a la escuela en su horizonte, como en su proyecto social. El PEI por tanto, debe ser la apuesta que la escuela y la comunidad hacen en relación con a una posibilidad de futuro, y que obliga y compromete a todos (Gil et al., 2012).

Por otro lado, en opinión de Polo (2018): “el fortalecimiento de la gestión educativa en las organizaciones educativas es ubicarse en su contexto, conocer las políticas, intereses y motivaciones de los diversos actores, que mediante la resignificación logre formular estrategias que puedan ser interpretadas y asimiladas por toda la comunidad educativa”(p. 280). En consecuencia, las (IE), deberían apropiarse y comprender su PEI y su gestión, y que la comunidad se comprenda como parte del proceso para poderlo transformar; elemento fundamental para la pertinencia y, en consecuencia, para la calidad de la educación impartida en las escuelas rurales.



Dentro de este contexto, y en la búsqueda del cierre de brechas de desarrollo territorial para la comunidad de la vereda Tuaneca Arriba, del municipio de Toca, ubicado en el departamento de Boyacá, en donde se encuentra la IE “Camilo Torres” de Toca, se inicia, en 2016, un proceso de resignificación de Proyecto Educativo Institucional, a partir de la implementación de un programa para el fortalecimiento de la educación media rural y la promoción de desarrollo territorial en Boyacá en instituciones educativas de Paipa, Toca y Ciénega 2016-2018, experiencia que marca el interés investigativo del presente estudio, basada en el interrogante: ¿qué aprendizajes deja el proceso de construcción y de resignificación del PEI, en contexto rural, con enfoque territorial, de la IE “Camilo Torres” de Toca, en este periodo de tiempo, frente a la gestión educativa en contextos rurales?

El objetivo principal es analizar dicha experiencia a la luz de la resignificación del PEI, en contexto rural, con enfoque territorial, y su pertinencia en la respuesta a las necesidades del contexto. Su ruta analítica se desarrolla a partir de reconstruir esta experiencia, para comprender y contextualizar la realidad de la vereda, desde los factores incidentes en sus particularidades, analizando, a su vez, la importancia que toma la participación comunitaria en el proceso, para comprender cómo la experiencia se convierte en un aporte significativo a la gestión educativa y la organización escolar, con enfoque territorial, en contextos rurales.

Materiales Y Métodos

La investigación busca encontrar sentido a los lenguajes, significados y experiencias, a partir de la consideración de la experiencia como aspecto significativo para la comprensión, por lo cual se inscribe en la investigación cualitativo bajo el paradigma hermenéutico, desde el cual busca analizar realidades construidas por los actores a partir de experiencias pedagógicas. La sistematización de experiencias se elige como método de investigación, para reconstruir y reflexionar la experiencia educativa, dando cuenta los saberes propios de los sujetos que se ponen en diálogo allí; interpreta las realidades que los sujetos vivencian para identificar los procesos, las relaciones que emergen de ellos, la conexión con las realidades sociohistóricas, y generan conocimiento desde perspectivas críticas, a través de una producción intencionada, en un reconocimiento



de los saberes de los actores de la experiencia (Jara, 2014; Barragán & Torres, 2017)

En esta perspectiva se considera importante ejecutar siguientes acciones o camino metodológico, orientado en la ruta que propone Pérez (2016), que da cuenta de tres fases o momentos: la primera, el inicio, referida a la planeación y bitácora de la experiencia; la segunda, el desarrollo, en la cual se da el despliegue del proceso de sistematización, y la tercera, el cierre, desde la que se realiza comunicación y socialización de los aprendizajes. Como técnicas e instrumentos se acudieron al análisis documental, las entrevistas a actores clave y grupos focales, cada una de estas técnicas contó con un instrumento guía para el análisis y recolección de información, así como los respectivos consentimientos informados de los sujetos participantes.

Como muestra, se tomó una serie de documentos (7 en total) institucionales y oficiales, que daban cuenta de la experiencia en el periodo de tiempo definido: 2016- 2018, seleccionándolos a partir de ser documentos oficiales, emitidos por la Fundación Nuevos Sentidos, en el marco del acompañamiento en el periodo de reconfiguración del PEI; además de ser accesibles, al encontrarse en los archivos institucionales.

Frente a las fuentes vivas, participaron 7 actores clave en las entrevistas: rector, docente, padres de familia y 4 sujetos, en un grupo focal con egresados de la Institución Educativa, primo la selección de sujetos por conveniencia, cuyos criterios de selección estuvieron definidos por su participación durante el periodo en mención, la vinculación aún existente con la Institución educativa, así como la participación de sujetos que, si bien no estuvieron en el proceso de formulación, hacen parte de la implementación actual del PEI.

Como categorías de análisis (tabla 1), la investigación partió de cuatro categorías deductivas, con sus correspondientes categorías inductivas a partir del método mixto de categorización. Para el procesamiento y análisis de la información se adopta el proceso de teoría fundamentada, desde el cual se identifican las categorías, a partir de la información recopilada y proceso de codificación para la construcción de conocimiento inductivo (codificación abierta, axial, selectiva, metateoría) utilizando el software ATLAS.ti 9 ® Versión gratuita.



Tabla 1

*Categorías de análisis para la sistematización de experiencia
Resignificación del PEI en la IE “Camilo Torres” del Municipio de Toca
(Boyacá)*

Objetivo	Categoría deductiva	Categoría inductiva
Reconstrucción del PEI en el contexto rural	Proceso de resignificación del PEI	Problemáticas iniciales Resignificación del PEI Estrategias de mejora
Identificación de elementos de contextualización rural	Contextualización del PEI	Natural-ambiental Económico-productivo Político-administrativo Socio-cultural
Participación comunitaria en el PEI	Comunidad en la resignificación del PEI	Comunidad antes del PEI Comunidad en la resignificación del PEI Comunidad actual
Aportes de la experiencia a la organización y gestión educativa en educación rural	- Ámbito administrativo - Formación con aprendizajes productivos	Estructura organizacional Direccionamiento institucional Gobierno escolar Planeación institucional Metodología de trabajo SITEEM (Sistema De Trabajo Escolar De La Educación Media)

Resultados y Discusión

Proyecto Educativo Institucional con enfoque territorial: una experiencia en construcción

Construir un PEI, que garantice la calidad y pertinencia educativa, debe atravesar por la identificación de las particularidades y necesidades del contexto, y priorizar aquellas desde las cuales puede impactar, siendo conscientes de las potencialidades de la localidad en la que se encuentra inmerso, la cual se constituye a partir de la reflexión dialógica entre los actores de la comunidad educativa (Dias Sobrinho, 2009).



En este sentido, el municipio de Toca está ubicado en el altiplano cundiboyacense, sobre la cordillera oriental, a 27 kilómetros de Tunja, la capital del departamento de Boyacá. Su área territorial es de 165 km², dividida en siete veredas: Centro, Leonera, Tuaneca, Chorrera, Cunucá, Raiba y San Francisco (ESE Centro de Salud Toca, 2018). La IE “Camilo Torres”, de Toca, es de carácter oficial rural, ubicada en la vereda Tuaneca. Para el año 2021 están matriculados 160 estudiantes, en preescolar y primaria, y para los niveles de básica y media 152, para un total de 312. La planta de personal está conformada por 14 docentes, 1 orientador, 2 administrativos y 1 directivo.

La ubicación geográfica de la vereda corresponde a clima páramo, a una altura de 3.060msnm. Es una meseta sobre la cordillera oriental. Por su altura y clima, que varía entre 6 a 13 C°, predominancia en la producción agrícola, en donde el cultivo de papa ocupa el primer renglón de producción. En menor escala, se cultiva haba, arveja, cebada y trigo (FUNOSEN y Fundación Antonio Puerto, 2016a). Su cultura es, predominantemente, campesina, al ser un municipio con alta extensión territorial rural, 99,6% (ESE Centro de Salud Toca, 2018).

La experiencia de la Resignificación del PEI en la IE Camilo Torres

Al reconstruir la experiencia del proceso de resignificación del PEI, de la IE “Camilo Torres” de Toca, se identificaron momentos, estrategias y propósitos del proceso de elaboración del PEI, como herramienta de planificación que recoge la historia y sentido de la institución y la comunidad. Como punto de partida, se debe mencionar el fortalecimiento de la educación media rural y la promoción de desarrollo territorial en Boyacá, en instituciones educativas de Paipa, Toca y Ciénega, 2016-2018, que se adelantó por medio de un convenio entre la Secretaría de Educación de Boyacá y la Fundación Antonio Puerto, con el fin de orientar a las instituciones educativas rurales de Boyacá, por medio del diseño y desarrollo de un sistema institucional de trabajo escolar rural, que buscaba dar identidad a la educación media rural, en una formación que permita a los estudiantes apropiarse de las herramientas y competencias para vincularse, no solo al mundo de la educación superior, sino al mundo productivo, al mundo político y administrativo de sus territorios.

Para el caso de la IE “Camilo Torres”, de Toca, el programa tenía como objetivos la transformación organizacional-académica en articulación



con el contexto, el involucramiento de padres de familia y otros actores del entorno a los procesos institucionales y el desarrollo de un sistema de trabajo escolar de educación media, diferenciado organizacionalmente y referenciado en el contexto institucional. En atención a lo anterior la comunidad educativa de la I.E Camilo Torres De Toca, inicia en el 2016 un proceso de resignificación del P.E.I buscando una contextualización curricular que atendiera a las necesidades del contexto rural de Toca (FUNOSEN, 2016).

De este modo, en un primer momento se focaliza la institución por parte de las Fundaciones Antonio Puerto y Nuevos Sentidos, a partir de los logros conseguidos por la institución en años anteriores tales como: el paso de primaria a básica, aumento de cobertura y significativas mejoras en las pruebas externas; por otro lado, la apertura de un programa para la promoción de educación para adultos de la vereda. Las directivas y docentes aceptaron la propuesta de la fundación y motivaron a los padres a participar, ya que encaminaba a la I.E, por una vía que prometía enfocar al colegio como pilar para el desarrollo de la comunidad de la vereda.

entonces nos vemos en la tarea de darle motivación, de hacerle ver a los padres de familia lo importante que era que sus hijos estudiaran, entonces esa motivación pues ayudó a que los padres se entrarán de lleno a participar en estas actividades de resignificación del PEI (Entrevista grupo docentes, Esperanza Roa, 2021, p.13).

En un segundo momento, y con la intención de direccionar de manera correcta los propósitos de la I.E hacia una mejora de la calidad de educación, se elabora un diagnóstico denominado “estado del arte” en el que participa la totalidad de la comunidad de la institución, en él se reflejaron las principales características sociales, económicas y culturales de los estudiantes, sus familias y su territorio. Documento que sirvió como fuente para la formulación, planeación e implementación del modelo pedagógico que habría de seguir la institución.

Este diagnóstico nos permite conocer de cerca esas necesidades que tiene la comunidad y que es de ahí de donde se debe partir[...] diagnóstico nos sirvió para detectar y en mejorar, encaminarnos a mejorar esa calidad de vida de nuestros estudiantes, de los jóvenes. (Entrevista grupo docentes, Esperanza Roa, 2021, p.13).

En un tercer momento, las Fundaciones como agentes de apoyo y la comunidad educativa, plantearon un proyecto de educación propio



basado en las necesidades del territorio, además de la búsqueda de una educación de calidad, con identidad y pertinente, estableciendo tres tipos de estrategias: organizacionales, pedagógicas y direccionales. Frente a las *estrategias de corte organizacional*, se plantearon acciones para la transformación en la organización académica en articulación con el contexto, dirigida a directivas y docentes; otra que pretendía el involucramiento de familias y otros actores del entorno en los procesos institucionales, dirigida a estudiantes, padres de familia y docentes; y, por último, una estrategia que buscaba el desarrollo de un sistema de trabajo de educación media diferenciado y referenciado en el contexto.

Por otro lado, estaban las *estrategias pedagógicas* en donde estaban involucrados docentes y estudiantes, los aspectos que se trabajaron fueron: el trabajo por proyectos pedagógicos para fortalecer la investigación formativa y productiva de los estudiantes en el contexto; el enriquecimiento de los desempeños pedagógicos con uso de TIC; el desarrollo del pensamiento crítico y productivo en los educandos; y otras que generarían un desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

Por último, se propusieron *estrategias direccionales*, que pretendían una mayor organización y efectividad en la gestión direccional de la institución. Tales como consecución de recursos pedagógicos, mejoras en la infraestructura de la institución, búsqueda de alianzas con diferentes entes educativos, y un liderazgo direccional (FUNUSEN y Fundación Antonio Puerto, 2016b).

Como resultado de estos procesos, se evidenciaron elementos que, por un lado, constituyen la identidad e ideario de la institución educativa; y por otro lado el eje de gestión estratégica y sus respectivos programas de acción. Sobre esta base se desprende la valoración y apropiación del PEI por parte de la comunidad educativa y local, ayudando al fortalecimiento institucional y la capacidad de gestión de la I.E Camilo Torres de Toca. Dentro de los elementos identitarios, se muestra una orientación hacia el impulso para el desarrollo del territorio desde los estudiantes y egresados del establecimiento educativo.

La experiencia denota la necesidad de enfocar todos los esfuerzos a comprender y darle un lugar a las ruralidades en las que se ubica la IE, así como sus dinámicas territoriales y poblacionales. Como lo señala



Ávila (2017) “el sistema educativo tiene políticas de tipo homogéneo, educación urbana versus rural” (p.77), que deben enfrentarse bajo el reto de contextualizar los procesos educativos. Estas consideraciones deben ser tomadas como el inicio de la reflexión, para asumir el reto de la pertinencia, como parámetro de calidad en la educación rural, que se centraría en la capacidad de identificar las necesidades y expectativas del contexto (Gil et al., 2012; Dias Sobrinho, 2009). Por tal razón, la idea de escuela rural será tal, en el momento en que se apropie y reconozca su contexto, así mismo, cuando su propuesta educativa equilibre en el proceso formativo la idea de la constitución de sujetos rurales con la posibilidad concreta, de atender las expectativas comunitarias.

Estrategias Desarrolladas Para Fortalecer El Desarrollo Territorial

El Sistema de Trabajo Escolar de Educación Media Rural (SITEM) para el IE Camilo Torres de Toca, tendría que considerar las realidades de la comunidad de la vereda Tuaneca Arriba, en tal sentido, se debería orientar a formar personas críticas, emprendedoras, planificadoras y productivas a fin de alcanzar el perfil del estudiante dispuesto en el PEI, lograr un “Joven con los valores y las competencias fundamentales para continuar con vocacionalidad la educación superior, vincularse al mundo productivo o al desarrollo político administrativo del territorio” (I.E Camilo Torres de Toca, 2016). En tal caso, y para que el estudiante consiga dichas competencias y formarse como actor de desarrollo para su territorio, se establecieron unas estrategias que se aplicarían al trabajo escolar, algunas de manera general a todos los grados de la institución, y otras de manera más específica para la educación media.

Ciclo Lógico de Aprendizaje y Formación (CLAF)

Es una estrategia pedagógica de trabajo institucional, pretende lograr un estudiante que structure operativamente sus modos de pensar, desear, sentir comunicar, producir y actuar, teniendo en cuenta su vida cotidiana siguiendo siete pasos fundamentales: percepción, interrogación, generación problemas de conocimiento, planeación de aprendizajes, apropiación y aplicación de saberes, identificación de competencias y planteamiento de nuevos interrogantes (Ramírez, 2012). En tal sentido, el CLAF llevaría a los educandos de toda la institución a reconocer su contexto, y al mismo tiempo, a reconocerse en este como parte activa y actor proponente de desarrollo, a partir de su racionalidad crítica,



hermenéutica, analítica, política y productiva, proyectándose a él mismo dentro de su propio territorio (I.E Camilo Torres de Toca, 2016)

Proyecto Institucional de Creatividad y Emprendimiento (PICE)

Estrategia planeada para los grados preescolar a noveno, con la intención de formar en el estudiante una capacidad creativa para generar y hacer realidad soluciones, al momento de resolver situaciones problemáticas en su diario vivir con elementos de su propio entorno. Esta habilidad creativa por parte del estudiante, aportaría la perspectiva necesaria para responder a las necesidades dinámicas del mercado, innovando en las maneras de afrontar a futuro el mercado laboral. La estrategia consiste poner al estudiante frente a un referente de sentido o situación problemática particular de su entorno, donde él establece unas interrogantes de causa y consecuencia, las cuales ha de resolver de forma creativa y eficaz por medio de los aprendizajes obtenidos en las diferentes asignaturas.

Con el PICE los niños libremente pueden darle rienda suelta a su creatividad, a su ingenio, y lógicamente eso lleva unos procesos pero que la idea es que cuando llegue a grado 11 estos estudiantes ya tengan un avance en esta estrategia docente (Entrevista grupo docentes, Esperanza Roa, 2021, p.15).

Proyectos de Investigación de Desarrollo Territorial (PIDT)

Con los proyectos de investigación de desarrollo territorial establecidos para el nivel medio de educación, la institución pretendía que los estudiantes ya conscientes de su contexto, conocieran más a profundidad particularidades propias de lo rural y la ruralidad en la que habitan. Con el PIDT, se posibilitaría la formación de actores de desarrollo territorial, que se planteen un posible proyecto de vida y que puedan contribuir al enriquecimiento económico, social, político y cultural de su territorio. Así entonces, el educando estaría en la capacidad de planificar y ejecutar proyectos de emprendimiento y desarrollo territorial junto con la comunidad, para que se conviertan en agentes de desarrollo (I.E Camilo Torres de Toca, 2016).

Proyectos de Inversión Productiva (PIP)

Con los estudiantes ya situados en el contexto aportado por la implementación del CLAF, y con una perspectiva de lo que necesita su territorio y comunidad, en pro de un avance en cuestión de desarrollo



lograda a través del PIDT, los educandos tendrán el conocimiento suficiente para la formulación de proyectos productivos y de emprendimiento teniendo en cuenta, su contexto, las necesidades del territorio, una prospectiva de desarrollo para su comunidad y un mejoramiento de vida propio (FUNUSEN & Fundación Antonio Puerto, 2016b).

se han hecho proyectos con iniciativas para aprovechar el contexto en el que estamos en este caso en la vereda donde está ubicada la institución. Entonces se hacen proyectos los cuáles son en el aprovechamiento de la tierra de donde estamos y eso genera que ya uno sale con un pensamiento más emprendedor, más de yo puedo hacer esto porque esto lo aprendí (Entrevista grupo focal egresados, Carolina Pinzon, 2021, p.40)

Los sistemas de trabajo escolar diseñados para la institución, le dan sentido al horizonte institucional propuesto desde el PEI, no obstante, el desarrollo de la experiencia investigativa deja entrever que, si bien se el SITE Y SITEEM ofrece una orientación para el quehacer docente, la misma está sujeta a la determinación particular del docente, es decir, se aplican, pero aun con resistencia debido al cambio con las estrategias pedagógicas que aún se encuentran en proceso de apropiación.

Materialización del PEI con enfoque territorial, construcción participativa para el desarrollo territorial

A juicio de Caicedo, (2020) “El desarrollo rural y educativo debe proyectarse desde el interior de las comunidades que lo conforman, buscando la implementación de estrategias que permitan su progreso sin afectar su identidad cultural”(p.18). Por tanto, desde la escuela, a partir la tarea de crear caminos que conduzcan una comunicación entre la comunidad y la escuela, que genere una visión dialógica entre el saber y el conocimiento. En este sentido, la educación rural junto con sus fines, permiten a través de su gestión, que se enfoque el territorio hacia el desarrollo rural, a través de la participación activa de los habitantes rurales en procesos pertinentes de mejora.

La colaboración de los padres de familia, y los líderes de la comunidad local en la gestión educativa de un territorio, y en particular en la gestión escolar de una institución tiene influencia en la calidad educativa que se ofrece en una institución (Galindo, 2018). En el proceso de resignificación del PEI de la IE Camilo Torres de Toca, se recolectó información en



diferentes aspectos que se tomaron en cuenta en el enfoque territorial pretendido por la comunidad educativa, que le permitió vislumbrar su horizonte institucional y comunitario, apoyado en un enfoque crítico y de pensamiento complejo lograría que los educandos puedan proveerse, en la institución de herramientas para vivir las complicaciones del mundo moderno (Ramírez, 2012).

La experiencia de un PEI resignificado, en donde se evidencie la sintonía de todos los elementos y procesos constituyentes de las dinámicas de un territorio, y en donde todos sus actores se sientan incluidos en pro del buen vivir individual y comunitario, sería el inicio de un proyecto de desarrollo local en convergencia con los procesos económicos, políticos, sociales culturales y educativos alrededor de los propósitos colectivos de un territorio, conduciendo a la construcción de una comunidad más dinámica, activa, participativa, propositiva y apropiada de la importancia de su territorio, como lo menciona uno de los egresados de la IE:

las ganas que en estos momentos tengo de sacar a mi vereda, a la comunidad, al municipio adelante porque en sí desde todo esto que paso de los proyectos, de todo lo que me enseñaron los profesores, de toda la historia que ha vivido Colombia, de diversas cosas pues cree un sueño, una meta que es llegar a ser un gran político en Colombia (Entrevista grupo focal estudiantes, Eder Jimenez, 2021, p.38)

La aceptación de la idea de una institución educativa como centro social para una vereda, infiere en el interés de los múltiples actores que conforman la comunidad para intervenir en la misma. En tal sentido con una comunidad pensada y proyectada como estructura social contextualizada, daría sentido a sus acciones en búsqueda de progreso comunitario (Ramírez, 2012). En concordancia, la comunidad de la vereda Tuaneca Arriba estaría dispuesta y motivada hacia la participación en los procesos que se desarrollaron dentro de la experiencia de resignificación del PEI. Aunque en los últimos años después de la elaboración del PEI, la participación no ha sido igual de activa, la disposición a la participación en actividades y procesos de aprendizaje de los estudiantes permanece.

Aprendizajes y Recomendaciones a la experiencia

El fortalecimiento de la educación para las ruralidades es una demanda que se les ha adjudicado a las instituciones educativas, a partir de las cambiantes realidades en las que éstas se desenvuelven, surge la búsqueda



de enfoques y paradigmas pertinentes que ayuden a la concepción y planificación de una mejor organización escolar. El SITEEM elaborado en la institución educativa, en compañía de la comunidad del territorio y la FUNOSEM, ofrece una posición institucional frente a las demandas de la comunidad para el mejoramiento de calidad en procesos de aprendizaje y acciones en pro del desarrollo del territorio.

Al respecto Ramírez (2012) sostiene que un trabajo escolar eficiente le significa a la institución educativa contar con nociones claras sobre las formas productivas del territorio a mediano y largo plazo; las dinámicas geopolíticas del escenario mundial y su impacto a nivel local; las exigencias de formación para los nuevos profesionales; el papel de las instituciones educativas como factor de desarrollo local, regional y nacional; el papel de las instituciones educativas en la formación del ser humano del futuro; modelos organizacionales educativos pertinentes para diversos escenarios; y formas de gestión viables en nuevos escenarios. En consecuencia y con la claridad de estas nociones por parte de los planteles educativos como resultado de opiniones, decisiones y acciones de la comunidad, la institución escolar podrá “contextualizar económica, social, política y culturalmente su proceder” (Ramírez, 2012, p.45)

La experiencia de resignificación del PEI en la I.E Camilo Torres De Toca, sitúa a la institución en el escenario donde se elaborarán respuestas sociales a las necesidades educativas particulares de la vereda Tuaneca Arriba, en donde directivos, docentes, padres, estudiantes y pobladores del territorio como actores del escenario del desarrollo Territorial, asumen su protagonismo en la construcción de identidad y autonomía escolar para el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo de su territorio.

Aunque el proceso de resignificación alcanza a evidenciar consideraciones de articulación contextuales en la construcción del modelo basado en un enfoque de formación con aprendizajes productivos, la aprehensión del modelo por parte de los padres y estudiantes no es clara, en la medida que la motivación de varios padres y estudiantes, por las cuales buscan pertenecer a la institución giran en torno a los resultados de pruebas externas, la disciplina en la institución, atención cercana de docentes a estudiantes y el ambiente físico que posee el establecimiento.

Frente a la búsqueda de la comunidad de un desarrollo para el mejoramiento de sus condiciones de vida, la política de desarrollo



local y territorial surge como respuesta de “los actores locales a los desafíos de la globalización a partir de la integración de aspectos que dan cohesión a visiones diferentes del desarrollo” (Sánchez y Herrera, 2017,p.6), es así como el PEI resignificado, planeado, diseñado e implementado en conocimiento de su contexto inmediato en el espacio y en el tiempo, posibilita un enfoque organizacional dirigido a la ejecución y determinación de su misión y visión, dando contexto y sentido a la gestión y acción direccional de la institución.

Sin embargo, cabe el riesgo que el énfasis propuesto por el establecimiento educativo en donde se propone formar un estudiante económicamente productivo y actor de desarrollo de su territorio, presentaría el escenario en donde se primaría por un enfoque de desarrollo económico y productivista, dejando en segundo lugar dimensiones como lo cultural y social igualmente necesarias y pertinentes en el desarrollo del territorio. Así pues, se manifiesta la necesidad de dar impulso a acciones o políticas institucionales que promuevan aún más la reconstrucción del sentido humanista del ser rural de la vereda tuaneca arriba.

De igual forma este enfoque estaría respondiendo a una visión educativa paradigmáticamente asociadas a ideologías de desarrollo económico y eficiencia escolar, en donde en la opinión de Martínez Boom (2004) a la escuela rural se le exige convertirse en motor de desarrollo de su territorio, y que con la educación de sus habitantes se lograría un aumento de productividad y modernización de las ruralidades. Así pues, habría que preguntarse si la resignificación del PEI de la institución en principio tendría este sentido de competitividad del plantel educativo, como respuesta a los requerimientos de la globalización y la urbanización de lo rural o puede continuar resignificando el papel que cobra la educación en gestar apuestas de desarrollo integral, desde alternativas al desarrollo económico imperante hasta el momento en la sociedad actual.

Conclusiones

Con el proceso de resignificación del PEI para un contexto rural de la IE Camilo Torres de Toca, se desarrolló una población dispuesta y colaborativa, con sentido de pertenencia de su institución y su territorio. Ésta permitió un escenario favorable que enriqueció la experiencia de acuerdo a necesidades y expectativas de la comunidad y sus proyecciones



de desarrollo, en donde su planificación institucional posibilita el cierre de brechas de calidad más allá del aumento de cobertura y mejoramiento en las pruebas externas.

Una institución educativa debe su existencia a factores sociales, históricos y geográficos o territoriales, en tal medida, esta ha de ser pensada en función a un proyecto social dentro de un contexto con unas características particulares. Esto les plantea a las instituciones educativas reorganizarse en aspectos como lo misional, lo organizacional, direccional y lo pedagógico a partir de la consideración de sus realidades características. Justamente la experiencia de resignificación tuvo la pretensión de pensarse una institución, que articule los intereses de la escuela y la comunidad. La construcción de su modelo educativo involucró un trabajo comprometido por parte de la comunidad educativa y local de la vereda, implicando la comprensión del modelo, sus características, sus componentes y su sentido.

La respuesta ante el problema del mejoramiento de la calidad educativa en contextos rurales, conlleva a reflexionar el aprendizaje y la formación de los estudiantes, para la creación de estrategias que brinden a los educandos herramientas para enfrentar escenarios como actores principales en búsqueda de desarrollo personal y comunitario. En este sentido y como consecuencia de la resignificación del PEI, se configuran unas estrategias que pretenden una formación en los educandos como gestores de desarrollo. El SITE y SITEEM como sistemas de trabajo, dan respuesta no solo a las políticas exigidas por el estado sino también a los procesos dinámicos institucionales y de su entorno.

El enfoque pedagógico planteado desde el PEI, requiere incentivar en los estudiantes competencias como personas críticas, creativas, emprendedoras, planificadoras y productivas, esto a través de unas herramientas o estrategias y proyectos que direccionan el quehacer escolar para ese perfil de estudiante camilista. Las estrategias pedagógicas, permitirían al estudiante reconocerse a través de la propia experiencia cotidiana y a la vez poseer unas herramientas cognitivas y valorativas de su propia realidad rural, para la formulación de alternativas de desarrollo a las problemáticas de su comunidad.

La gestión educativa como elemento que constituye la cultura institucional, y la planeación del proceso pedagógico para la formación



integral del educando, según las exigencias de un contexto, ha de ser pensada más allá del espacio institucional. Por consiguiente, la escuela debe asumir su condición de organismo inteligente y complejo, parte de la estructura de un territorio, por lo que ha de involucrar en sus planificaciones y prácticas las dinámicas que afrontan las poblaciones rurales en su vida cotidiana. De manera que la institución educativa, contenga un sistema de trabajo escolar que interprete y actúe en línea a las exigencias comunitarias de su contexto mediatos e inmediatos.

En conclusión, se hace importante y necesario que la gestión educativa de la IE Camilo Torres de Toca, no solo involucre y apropie la carta de navegación diseñada por la comunidad educativa y local, si no también se abran espacios que permitan la consideración de convergencias para la evaluación y diálogo sobre el PEI elaborado, con el objetivo de continuar con la particularización del enfoque, y en consecuencia la promoción de una mejora continua de las acciones, procesos y prácticas de la institución educadora.

Referencias

- Ames, P. (2009). La educación y el desarrollo rural: balance de 5 décadas de estudios [Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco]. In *Sepia Xiii*. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1144/696.La educación y el desarrollo rural balance de cinco décadas de estudios.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1144/696.La%20educaci3n%20y%20el%20desarrollo%20rural%20balance%20de%20cinco%20d3cadas%20de%20estudios.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Avila, B. (2017). Aportes a La Calidad De La Educacion Rural En Colombia, Brasil Y México: Experiencias Pedagógicas Significativas. In *La Salle*. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12/
- Barragán, C. D., & Torres, C. A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/57471551/Libro_SISTEMATIZACION_Barragan_y_Torres_2017-with-coverage-v2.pdf?Expires=1643679645&Signature=hKdZ4HfPNied8As75qeOEErNyAm0~yPrKz18-gBOBC2MjPKK1ppQbQjX2-Z5w11jCzM~xJgQLyr4eArdE5jQdMvUcXFc6ENRyvcZJLpunMgDIdU2-yNb8Nwfp~ZOV8QS9zeEebb9kSf2vyEtWKJNUylBNyLk45uIJ7xzt7MuVmEwb~elz1VdfYtGg9b5tb8cFBAERNuBqbLJA1JLqAzvkYSjuUsLTgCgZfghBVsW9AWHTeqLInQmayCIJ26mRdcJa3qjNbiXwtCYhpc~RsmYD3k3FgyR2ejxu8jqLduAI9ZCAo6~A5nJ3ZwLjktTy7HfcCcMmeedYpRzSGB9ZYXug__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA



- Caicedo, V. (2020). *Estado del arte: Educación rural y saberes tradicionales campesinos*. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10737/UVDT.NAT_VelascoMartha_2020?sequence=1&isAllowed=y
- Cordero, S., Chavarría, H., Echeverri, R., y Sepúlveda, S. (2003). Territorios rurales, competitividad y desarrollo. *Cuaderno Técnico*, 23, 23, 23. <http://repiica.iica.int/DOCS/B0239E/B0239E.PDF>
- Dias Sobrinho, J. (2009). Participación y compromiso social. En: *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá: Magisterio. N° 41, 41.
- ESE Centro de Salud de Toca (2018). *Análisis de Situación de Salud con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud*, Municipio de Toca Boyacá 2018. https://www.boyaca.gov.co/secretariasalud/wp-content/uploads/sites/67/2018/12/images_Documentos_Asis2018_asis_toca_2018.pdf
- Fundación Compartir. (2018). *Docencia rural en colombia educar para la paz en medio del conflicto armado*. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf
- Fundación Nuevos Sentidos [FUNOSEN] (2016). *Informe Final Fase I Institución Educativa Camilo Torres de Toca 2016* (Issue 21).
- FUNOSEN y IE Camilo Torres deToca. (2016). *Estado del arte y línea base i.e. camilo torres* (Issue 15).
- FUNUSEN y Fundación Antonio Puerto. (2016a). *Estado del arte y línea base I.E. Camilo Torres Toca, Boyacá*. (Issue 15, pp. 1–75).
- FUNUSEN y Fundación Antonio Puerto. (2016c). *Plan de acción-I.E Camilo Torres - EMR Boyacá*.
- Galindo, G. (2018). La participación comunitaria desde la gestión escolar en el colegio rural pasquilla ied. *UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA*. <https://core.ac.uk/download/pdf/217416156.pdf>
- Gil, J., Vera, A. y Gil, D. (2012). Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural. *Universidad de Pamplona* (Vol. 66, Issue 2).
- I.E Camilo Torres de Toca. (2016). *Proyecto educativo institucional (pei) ie camilo torres de toca*.
- Jara, O. (2014). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. En *Revista de Extensión Universitaria* (Vol. 9, Números 11.Jul-Dic). <https://doi.org/10.14409/extension.v9i11.jul-dic.8749>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gM1UvgPZMIUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Alberto+>



Martínez+Boom+(2004&ots=ar5iUVljcy&sig=KaWnSdCcNenaH2kKkPNc73
Myv6U#v=onepage&q=Alberto Martínez Boom (2004&f=false

Ley General de Educación. (1994). *Ley 115 de 8 De Febrero de 1994*. Ministerio de Educación Nacional

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie5271762>

Parra, P. R. I., Ordóñez, L. A., & Acosta, C. A. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura Económica*, 43, 22. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/260/Co_Eco_Sem1_2013_Parra-Pena_Ordenez_y_Acosta.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Peirano, C., Puni Estévez, S., & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6, 53–70. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v6n1/v6n1a04.pdf>

Pérez, T. (2016). Guía Didáctica para la Sistematización de Experiencias en Contextos Universitarios. En E. del V. Académico (Ed.), Universidad Nacional Abierta.

Polo, A. (2018). *La gestión directiva en las organizaciones educativas: Una interpretación desde la perspectiva de la resignificación de los PEI* [UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA]. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/bitstream/123456789/1313/1/DCE-00012.pdf>

Raczynski, D. y Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9–14. <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s00.pdf>

Ramírez, C. (2012). *Educación, pedagogía y desarrollo rural ideas para construir la paz*.

Reina, A. y Rubio, K. (2016). Boyacá : un contraste entre competitividad, desempeño económico y pobreza. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana ; No. 245*. <http://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/6946>

Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8–31. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE1-FULLTEXT-176>

Sánchez, G. y Herrera, P. (2017). *Desarrollo Rural Local: Un enfoque de desarrollo para el reconocimiento de la diversidad rural y los actores locales*. http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21359/72121216_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Secretaría Educación Boyacá. (2016). *Perfil educativo*. 18, 3110–3111. <http://bit.ly/2RBPFfz>

Villasmil, S. P. E., Carvajal, R. S. H., Ramos, dos S. A., & Pinto, N. C. (2019). Políticas Públicas Educativas En El Contexto De América Latina. Una Perspectiva De La Educación Rural/Educación Del Campo En Venezuela Y Brasil. *Educação Em Revista*, 35, 25. <https://doi.org/10.1590/0102-4698196116>

Zamora, G. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. (F. S. M. Fundación Universitaria Monserrate (ed.)).

Como citar este artículo: Díaz-López, E. y Torres-Tovar, C. (2021). Proyectos Educativos Institucionales en Educación Rural: Una Apuesta por el Desarrollo Territorial. *Voces y Realidades Educativas*, (7) 147-168
