

PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS PARA LA EDUCACIÓN RURAL

PRODUCTIVE PEDAGOGICAL PROJECTS FOR RURAL EDUCATION

FLOR ALBA VARGAS SILVA¹

 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7656-9856>

¹Docente Universidad del Tolima, doctora en Pedagogía,
floralbavargas@gmail.com

PEDRO ALFONSO CASTRO CAMPOS²

 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0428-6670>

²Docente catedrático, Universidad del Tolima, docente secretaria de educación y cultura del Tolima, candidato a doctor en Educación,
castrocpa@ut.edu.co

RESUMEN

Con el presente artículo se espera contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones educativas rurales (IER) y por ende a las condiciones de vida de los estudiantes y de sus familias, así como de las comunidades rurales. Como referentes teóricos se tienen en cuenta los aportes de Arias (2017); Delgado (2014); Martínez-Restrepo et al. (2016); Freire (1970); Murcia (1992); Elliot (1994;2000); Martínez (2000) y varios documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Metodológicamente se propone vincular los proyectos pedagógicos productivos (PPP) como una herramienta didáctica y pedagógica que articule las enseñanzas de la escuela con la vida de la comunidad a través de la investigación acción (IA). Todo lo anterior también se articula con el tema de los modelos educativos flexibles (MEF) como propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad como la rural.

PALABRAS CLAVE

Educación rural, proyectos pedagógicos productivos, modelos educativos flexibles, investigación acción.

Para citar este artículo | To cite this article

Vargas Silva, F. A. & Castro Campos, P. A. (2023). *Proyectos pedagógicos productivos para la educación rural*. Revista FACCEA, Vol. 13(2), 5-24pp. <https://doi.org/10.47847/faccea.v13n2a1>

Recibido/Received: 28/03/2023 | Aprobado/Approved: 15/04/2023 | Publicado/Published: 15/08/2023



Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Revista FACCEA - Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas |
ISSN-e: 2539-4703 | Periodicidad: Semestral | Vol. 13, Núm. 2, julio - diciembre 2023
| Universidad de la Amazonia, Colombia
<https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/faccea>

ABSTRACT

With this article it is expected to contribute to the improvement of the quality of education offered in rural educational institutions (REI) and therefore to the living conditions of students and their families, as well as rural communities. As theoretical references, the contributions of Arias (2017); Delgado (2014); Martínez-Restrepo et al. (2016; Freire (1970); Murcia (1992); Elliot (1994-2000); Martínez (2000) and various documents of the Ministry of National Education (MNE). Methodologically, it is proposed to link the Productive Pedagogical Projects (PPP) as a didactic and pedagogical tool that articulates the teachings of the school with the life of the community through action research (AI). All of the above is also articulated with the theme of the Flexible Educational Models (FEM) as formal education proposals that allow attending diverse populations or in conditions of vulnerability such as the rural one.

KEY WORDS

Rural education, productive pedagogical projects, flexible educational models, action research.

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un secreto que la formación rural en Colombia es la cenicienta del sistema educativo y que el estado y la sociedad tienen una deuda acumulada con los niños y jóvenes de este sector, a quienes se compara y exige iguales resultados que los jóvenes del sector urbano sin tener en cuenta que su contexto marginal y el entorno de pobreza y exclusión les coloca en una situación de desigualdad que les imposibilita competir en condiciones equitativas.

Algunos estudiosos del tema como Arias (2017); Delgado (2014); Herrera y Buitrago (2015); Martínez-Restrepo et al. (2016) entre otros, han expuesto ampliamente las brechas insalvables que existen entre la educación urbana y la educación rural, proponen currículos más contextualizados, ruralizar la política pública, incluir para el sector rural una propuesta que recoja las dimensiones de su vida cotidiana, sin olvidar los elementos identitarios de esta población y que se caracterice por su pertinencia y pertinencia.

En el presente documento se propone vincular los PPP como una herramienta didáctica y pedagógica que articule las enseñanzas de la escuela con la vida de la comunidad en un intento por mejorar las condiciones de vida de las comunidades rurales, sin perder su identidad y teniendo en cuenta las características del contexto rural. Por ende, los PPP configuran una estrategia que facilita la integración de los currículos educativos, permite la interacción teoría -práctica, el desarrollo transversal de las competen-

cias básicas, laborales y ciudadanas del acto pedagógico (Huauya, 2015). Los PPP también se articulan con los MEF que propone el MEN, establecen propuestas educativas formales que procuran responder a las necesidades desde las particularidades de cada población vulnerable, entre otros factores que limitan su participación en la oferta de la educación tradicional, por su puesto, con una propuesta más acorde a dichas necesidades.

Como referentes teóricos se tienen en cuenta los aportes de Arias (2017); Delgado (2014); Herrera y Buitrago (2015); Martínez-Restrepo et al. (2016) entre otros, para sustentar el tema de la deuda acumulada que se tiene con el sector rural; igualmente, se referencia a Freire (1970), Elliot (1994;2000); Martínez (2000); Murcia (1992) para fundamentar el tema de la Investigación Acción y para apoyar el tema de los MEF y los PPP se citan los documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que se refieren a estos temas y las Guías 21 y 34 sobre la Articulación de la Educación Media con el mundo laboral, Guía para el mejoramiento Institucional (De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento) respectivamente.

En cuanto a los resultados, se realizó un diagnóstico de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las 126 IER del departamento del Tolima. El 90% de estas instituciones aplican el modelo de Escuela Nueva, en teoría. En un 5% se aplica el modelo educativo Post-primaria y otro 5% se aplica el modelo de Media Rural (EMER). El 10% de las IER cuentan con espacios adecuados y personal capacitado para el desarrollo de los PPP; el 90% de las IER del departamento realizó con el apoyo del equipo técnico de la Universidad del Tolima el PPP que escogió de acuerdo con sus particularidades y necesidades del entorno.

Deuda histórica con el campo colombiano

La situación de violencia que se ha generalizado en el país y que afecta especialmente al campo colombiano, la carencia de recursos, la infraestructura inadecuada, la falta de materiales didácticos, la escasez de implementos deportivos, la ausencia de bibliotecas en el sector rural, son algunos de los problemas que afectan la educación que se imparte en el sector rural (Galván, 2020). Es histórica la deuda de Colombia con el campo, como lo destaca en el año 2014 el Informe de la Misión de Transformación del Campo (como se citó en Martínez-Restrepo et al.,2016). Esta deuda representada en la falta de oportunidades especialmente para los jóvenes campesinos, requiere urgentemente de una reforma rural que coadyuve a reducir la pobreza de los habitantes de este sector, el apoyo y promoción a la agricultura por parte del estado, la seguridad alimentaria y lo más importante en el ámbito educativo, un plan que asegure la permanencia de los jóvenes en el campo y la integración de las instituciones educativas al desarrollo rural.

Estos problemas han sido recurrentes a través de la historia y no han permitido el desarrollo del campo colombiano, afectando gravemente la formación de los adolescentes y niños de este sector. A ellos se suman las condiciones de pobreza, exclusión y olvido en que han vivido los habitantes de la ruralidad, llamados campesinos la mayoría de las veces en forma despectiva por parte de quienes se consideran ciudadanos, olvidando que gracias a su trabajo los habitantes de la ciudad podemos disfrutar de los alimentos que se ofrecen en nuestras mesas.

Como corolario de lo anterior, la Misión para la Transformación del Campo (2014), señala que Colombia presenta altas tasas de trabajo informal, bajos logros educativos, lo cual genera deficiencia en la competitividad y escasez de bienes públicos.

El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años, es del 12,5 %, cifra alta comparada con el promedio nacional de 3,3 %. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48 %; y los resultados de las Pruebas Saber 5°, 9° y 11° en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas (Delgado, como se citó en Martínez-Restrepo et al., 2016, p. 2).

Como se puede observar, la brecha existente entre la educación urbana y la rural es muy grande, lo cual repercute en la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones rurales. A pesar de que han sido ampliamente debatidos, estos problemas siguen vigentes y se han convertido en un reto para los gobiernos quienes deben planificar y ejecutar las políticas educativas que propongan alternativas de solución a esta problemática que se refiere principalmente a dos grandes temas: la calidad y la cobertura.

En relación con la calidad, durante la década de los 90's se presentaron algunos avances importantes gracias a la implementación de modelos educativos planeados para el sector rural. Al respecto, Perfetti (como se citó en Arias, 2017), afirma que hasta la década de los 90s las instituciones educativas rurales mostraron algunos avances gracias a la implementación de los modelos educativos flexibles ideados por el MEN, para estas zonas, como es el caso de la Escuela Nueva.

También se implementaron otros modelos educativos como Posprimaria, CAFAM, Aceleración del Aprendizaje, MEMA, entre otros. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por el MEN y las Secretarías de Educación de los entes territoriales para implementar estos modelos, en las zonas rurales las problemáticas relacionadas con la calidad educativa no se han resuelto; persisten las condiciones laborales desfavorables, los embarazos prematuros, el desempleo y consecuentemente la pobreza y los altos índices de analfabetismo, por nombrar sólo algunos. Estos problemas generan otros como la falta

de permanencia, el ausentismo, la deserción y el abandono de las instituciones por parte de muchos educandos que no logran terminar sus estudios.

En cuanto a la cobertura, los avances han sido paulatinos desde el año 2000 en el promedio de matrícula, en función del crecimiento en la población escolar gracias a algunos incentivos como los programas sociales de Más Familias en Acción (Ramírez et al., 2013); sin embargo, la tasa general de matrícula sigue siendo baja en el nivel de básica secundaria en las zonas rurales; precisamente la matrícula en este grupo llega al 68%, en relación al 84% que se evidencia en zonas urbanas (Misión para la transformación del campo, 2014).

De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica. Perfetti (como se citó en Arias, 2017 p. 56).

A pesar de algunos avances significativos, aún subsisten atrasos tanto en la calidad como en la cobertura que afectan negativamente a las minorías étnicas, los hogares de escasos recursos, las poblaciones rurales, algunas regiones geográficas como la caribe (departamento de la Guajira), la pacífica (departamento del Chocó) por citar solo algunas; en el mismo sentido, el MEN presenta las siguientes cifras sobre este problema. “De cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo en la zona rural, 48 culminan la educación media, mientras que en las áreas urbanas lo hacen 82 estudiantes”. (MEN, como se citó en Delgado, 2014, p.3)

Estos jóvenes que no logran terminar sus estudios lamentablemente entran a engrosar las filas de desempleados, cuando no es que conforman familias a temprana edad, perpetuando las condiciones de pobreza y exclusión a los que han estado sometidos durante toda su vida. Las bajas tasas de cobertura se traducen en un buen número de estudiantes que no estudian ni trabajan, lo cual representa una problemática mundial. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), 73,4 millones de jóvenes en el mundo, es decir el 12,6%, estarían desempleados en 2013, un incremento de 3,5 millones entre 2007 y 2013 (OIT, 2013; DNP, 2015).

De acuerdo con el anterior diagnóstico, si comparamos la educación rural con la educación que se imparte en las zonas urbanas los principales problemas de la ruralidad son las bajas tasas de matrícula y por consiguiente de graduación, como consecuencia de las altas tasas de deserción; la brecha cada vez más creciente entre la calidad de la educación que se ofrece en el sector urbano en comparación con el ámbito rural, lo cual se refleja en el bajo desempeño académico de los estudiantes de este sector; la alta

extra-edad y los bajos niveles educativos de los estudiantes del campo y el reducido acceso a la educación superior (Martínez-Restrepo et al., 2016). En consecuencia “El modelo de sociedad rural está en crisis, pues aún no comprende su papel actual y sus nuevas funciones y así no solo pierde su identidad sino también su población, sus modelos de organización y muchas de sus actividades” (Pérez, 2005, p. 22). Esta situación afecta notablemente la calidad y la cobertura de la educación rural.

Lineamientos pedagógicos para una educación rural pertinente

Para que la educación verdaderamente sea una herramienta efectiva contra el subdesarrollo y se convierta en un instrumento de movilidad social, es necesario realizar acciones para garantizar una educación con pertinencia y pertenencia, es decir, que responda a las necesidades y características del sector rural que integre “componentes de seguridad alimentaria y proyectos pedagógicos productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación de proyectos productivos” (Misión de Transformación del Campo, 2015). Esto implica revisar las políticas educativas del nivel de educación media, promover la articulación con los PPP, reconocer las apuestas productivas de las regiones para incorporarlas a la educación técnica y tecnológica (Martínez-Restrepo et al., 2016).

Los PPP cumplen un rol importante en la apropiación de las competencias laborales de los educandos como factor de su formación para el trabajo. De este modo, se orientan principalmente a la generación de estrategias que le permitan al estudiante desarrollar proyectos prácticos, alcanzables, según el contexto, estilos de vida, a través de su favorable vinculación al sector productivo, que a su vez contribuya al progreso individual y comunitario. A través de estos proyectos se pretende fortalecer el aprendizaje flexible, significativo, activo, solidario y productivo y desarrollar el espíritu investigativo y la autonomía de los estudiantes (Fundación Manuel Mejía).

Implementación de los proyectos pedagógicos productivos

Los proyectos pedagógicos productivos (PPP) son estrategias educativas que ofrecen a los estudiantes, docentes y centros educativos oportunidades para articular la dinámica escolar con la de la comunidad, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno como una base para el aprendizaje y el desarrollo social (MEN, 2010, p. 10).

Un PPP debe ser un escenario propicio para integrar la vida de la institución educativa a la de la comunidad y viceversa, es decir, para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad, de tal forma que las actividades que se desarrollan en la escuela tengan un impacto positivo en la calidad de vida de los integrantes de la comunidad circunvecina, pero a la vez, para comprometer a padres de familia y demás

habitantes a colaborar y a emprender acciones que beneficien a los estudiantes en procura de su desarrollo integral. Los PPP se convierten en una estrategia articuladora de la vida académica con la vida de la comunidad, ofreciendo a los educandos la ocasión de ampliar competencias para su vida futura.

Desde la perspectiva pedagógica el PPP se justifica por varias razones: en primer lugar, se cuenta con un escenario natural, desbordando el aula de clases como único espacio de trabajo. Además, a través del PPP se abren caminos para el uso pedagógico del entorno. Por otro lado, el PPP contribuye al diálogo entre las diferentes disciplinas del conocimiento, permite la iniciación a la investigación científica de los estudiantes, maestros y comunidad en general y posibilita desarrollar formas de pensar concretas sobre realidades concretas.

Los PPP deben atender a las características y requerimientos de su localidad, contar con pertinencia, ser ambientalmente sostenibles, permitir la formación integral y la articulación praxis y teoría, desde la trascendencia de instaurar proyectos de vida y planes comunitarios (MEN, 2010).

Articulación de los PPP con los modelos educativos flexibles

Los modelos educativos flexibles MPF son una estrategia ideada por el MEN para dar solución a dificultades de cobertura y calidad que se presentan en el sector rural de Colombia. Son posibilidades pedagógicas que responden a las diversas necesidades de las comunidades incluso en condición vulnerable (MEN, 2010). Son flexibles porque se ajustan a las condiciones de la comunidad rural para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes rurales en el sistema educativo nacional. El MEN formula los modelos educativos flexibles como una propuesta de educación formal que permita atender a estudiantes pertenecientes a población en condiciones de vulnerabilidad que por diversas razones no pueden acceder a la oferta educativa tradicional (Carrero & González, 2017).

De acuerdo con la misión de Transformación del Campo, es necesario enfocar los modelos de educación flexible y corregir sus limitaciones, para extenderlos al nivel de educación media y superior, aprovechando las experiencias exitosas, como la del departamento de Caldas en convenio con la Federación Nacional de Cafeteros (Martínez-Restrepo et al., 2016).

Actualmente existen varios modelos educativos flexibles entre los cuales se pueden mencionar: Retos para Gigantes, Aceleración del aprendizaje, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de educación Rural (SER). Preescolar escolarizado, Preescolar no escolarizado/semipresencial, Círculos de Aprendizaje, Media rural, Escuela Nueva, Caminar en Secundaria, Grupos juveniles creativos, A Crecer, Bachillerato pacicultor, Programa de Educación Continuada CAFAM, entre otros. No todos han sido igualmente exitosos; en cuanto a cobertura y calidad, uno de los que ha presentado mayores logros y el más cono-

cido por lo menos en el departamento del Tolima es el de escuela nueva. Aunque existe la tendencia a confundir el modelo educativo de escuela nueva, que propone el MEN con el de la escuela nueva como “movimiento pedagógico heterogéneo iniciado a finales del siglo XIX” (Vargas, 2019 p. 65), existen diferencias entre los dos conceptos; el modelo educativo de Escuela Nueva propuesto por el MEN, se fundamenta teóricamente en los principios de la Escuela Activa y de la teoría del Aprendizaje Significativo. Propone dentro del enfoque metodológico del desarrollo curricular los referentes de calidad, el trabajo colaborativo y el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos Productivos. Este enfoque metodológico es común a varios modelos educativos flexibles.

Articulación de los PPP con las prácticas de gestión institucional

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece cuatro gestiones institucionales: Directiva, Académica, Administrativa y Comunitaria (MEN, 2008). Estas áreas deben integrarse e interactuar (como se muestra en la siguiente figura) generando alianzas para fortalecer las relaciones con el contexto: este es un aspecto central para el acompañamiento y sostenibilidad técnica, económica y socioambiental de los PPP.

Figura 1. Prácticas institucionales en las que se materializan los PPP



Fuente: MEN (2010).

De acuerdo con el MEN (2010) las áreas de gestión escolar deben articularse a través de procesos que permitan la articulación de los PPP con los PEI y con los planes de mejoramiento institucional (PMI); esta articulación debe ser liderada por el área directiva (el rector y los coordinadores) e integrar las demás gestiones, propender por la formación integral de los estudiantes, facilitar sus procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias, garantizar las buenas condiciones de trabajo para los docentes y profesionales que participen de los PPP y apoyar financieramente el desarrollo de las actividades técnicas y pedagógicas en favor de los estudiantes (MEN, 2010).

Inclusión de la comunidad educativa al proceso a través de la metodología de la investigación acción

La Investigación Acción (I.A.) responde a una metodología aplicable a la educación, pretende transformar la realidad a través de la vinculación de la comunidad afectada por el problema. De esta forma, el propósito de la IA es dar respuesta o mitigar las problemáticas, trascendiendo la simple acumulación de conocimientos (Elliott, 1994).

La I.A. como metodología se fundamenta en la obra de Freire, quien realiza una importante crítica al sistema tradicional de la educación que él denomina la educación bancaria y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven. La propuesta de Freire es la educación problematizadora, que niega el sistema unidireccional propuesto por la educación bancaria ya que origina una comunicación dialógica y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la educación problematizadora se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad (Freire, 1970). Estos principios pedagógicos se ajustan a la investigación acción, la cual ayuda a resolver situaciones problemáticas especialmente en el ámbito de la educación rural.

La I.A. implica que los sujetos involucrados sean investigadores porque participan en todo el proceso investigativo; es un proceso que involucra a la comunidad para que participe activamente en el planteamiento y solución del problema que se va a investigar; la comunidad se convierte en investigadora de su propia realidad (Martínez, 2000). En la I.A., el problema parte de las condiciones concretas que deben cambiarse para mejorar la efectividad de la labor educativa en la comunidad seleccionada; no

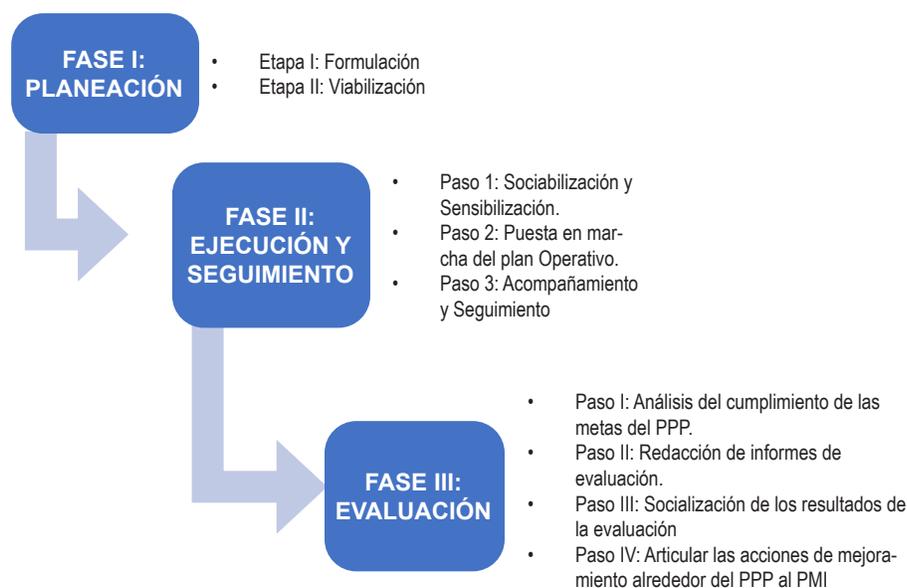
lo selecciona el investigador independientemente, su papel es ayudar a la comunidad a identificar sus problemas más críticos. (Murcia, 1992). Aquí es donde se pone de manifiesto la importancia de la participación de la comunidad, con ideas, propuestas, acciones que ayudan a resolver el problema que ha sido propuesto por ellos mismos.

La I.A. propone un proceso por ciclos, etapas, fases, que se van presentando en forma secuencial y ordenada. “De forma genérica podemos decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación” (Bausela, p.4). Estos ciclos se adaptan en la siguiente propuesta.

Incorporación de los PPP al PEI (Ciclos de los PPP: planeación, ejecución y seguimiento, evaluación)

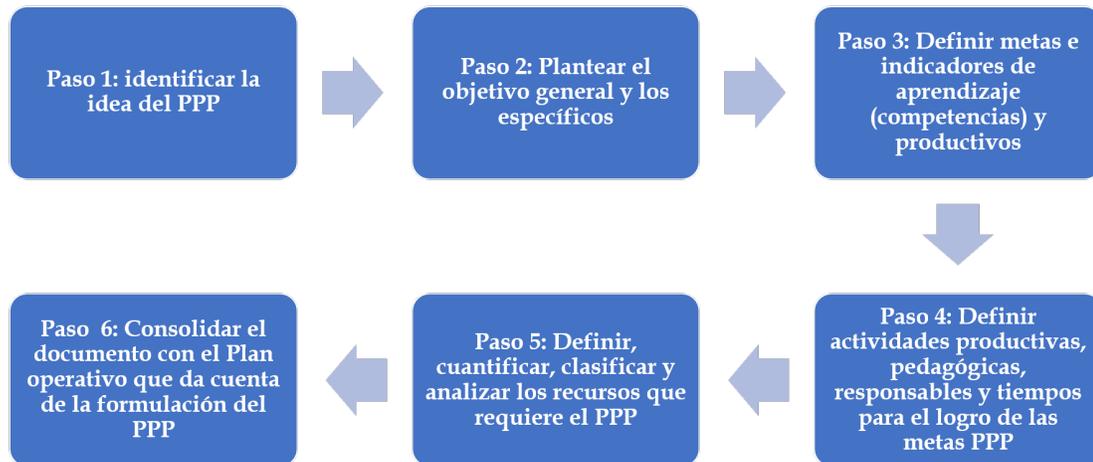
El desarrollo de los PPP obedece a un proceso en el que se desarrollan unos ciclos y estos a su vez se desarrollan a través de fases que se subdividen en etapas; el rector de la institución tiene unas responsabilidades liderando su desarrollo e involucrando a la comunidad en todos los ciclos y etapas. En las siguientes figuras se ilustra este proceso.

Figura 2. Ciclo de los PPP.



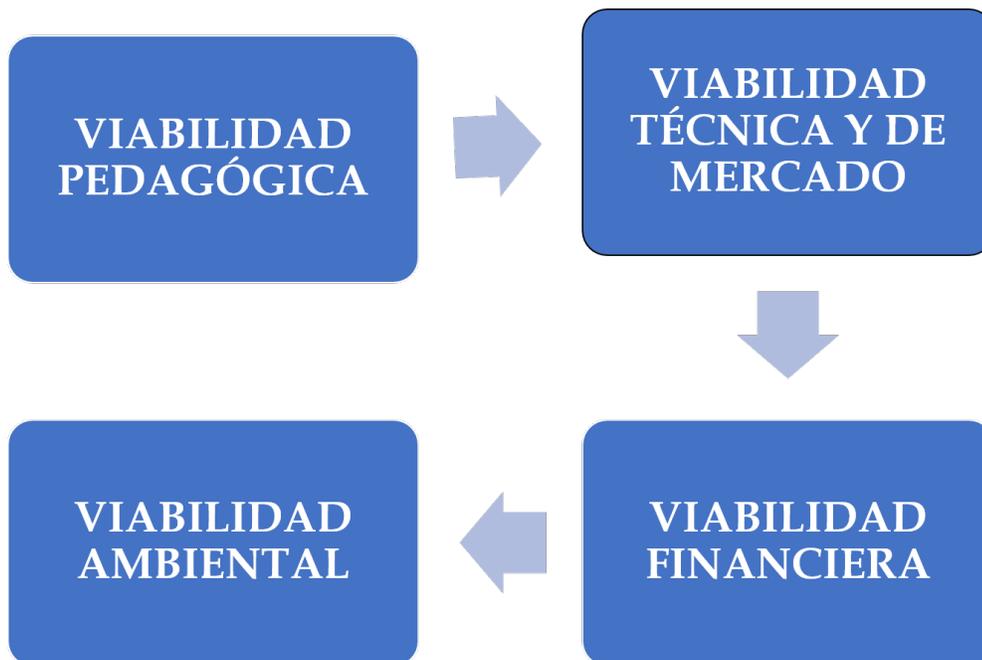
Fuente: Elaborado a partir del MEN (2010).

Figura 3. Ciclo de los PPP. Etapa I. Formulación.



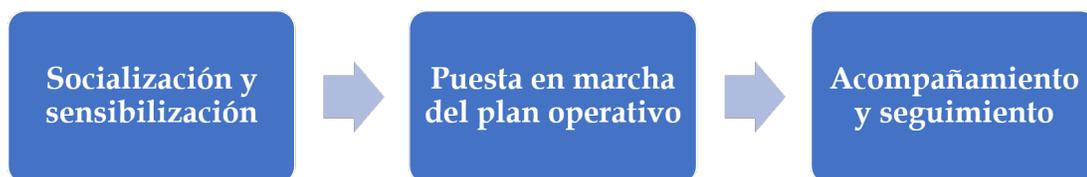
Fuente: Elaborado a partir del MEN (2010).

Figura 4. Etapa 2 de viabilización del PPP.



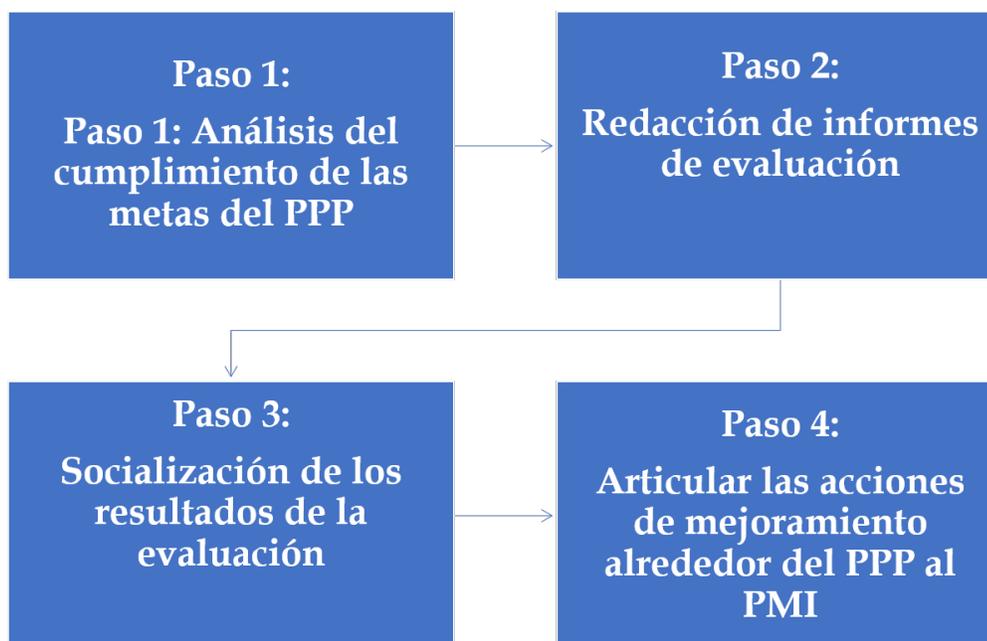
Fuente: Elaborado a partir del MEN (2010).

Figura 5. Fase II Ejecución y seguimiento del PPP.



Fuente: Elaborado a partir del MEN (2010).

Figura 6. Fase III Evaluación del PPP.



Fuente: Elaborado a partir del MEN (2010).

Es en este proceso donde se articulan los PPP con la metodología de IA que se propone como un ciclo que se configura a través de fases y etapas, partiendo de un problema que afecta a la comunidad y que afianza el aprendizaje significativo de los educandos y de la misma comunidad a través de la construcción del conocimiento en forma colectiva.

METODOLOGÍA

Para elaborar el presente artículo previamente se realizó un trabajo de revisión documental y visitas in situ con el apoyo del equipo técnico de la Oficina de Calidad de la Secretaría de Educación y Cultura del departamento del Tolima y doce profesionales de diversas áreas del conocimiento (economistas, ingenieros agrónomos y agroindustriales, psicólogos, contadores y licenciados) contratados por la Universidad del Tolima; se revisaron los PEI de las 126 instituciones de carácter rural del departamento en torno a cuatro componentes: educación rural, productivo, proyecto de vida y pedagógico. Además, se organizaron prácticas pedagógicas a diferentes entidades de carácter agroindustrial con estudiantes y docentes de 10 instituciones educativas rurales focalizadas. Para fortalecer el tema de proyecto de vida se realizaron conversatorios dirigidos por psicólogas con estudiantes de grados 10° y 11° de otras 10 instituciones educativas rurales. En un período de tres años se realizaron cuatro visitas a cada institución para capacitar a estudiantes del grado 9° en los temas de elaboración de proyectos, PPP y proyecto de vida. Por otra parte, se capacitaron a directivos docentes y docentes de las áreas técnicas en los temas de PPP, IA, emprendimiento, competencias laborales y MFP.

RESULTADOS

Se realizó un diagnóstico de los PEI de las 126 IER del departamento del Tolima teniendo en cuenta los componentes pedagógico, productivo, rural y proyecto de vida. En la revisión documental se evidenció que los PPP no son contemplados en los PEI, como tampoco se mencionan ni se integran las competencias laborales al currículo que deben desarrollar los estudiantes. Con la ayuda de un equipo de psicólogas se realizaron sendos conversatorios con estudiantes de los grados 10° y 11° de 10 IER focalizadas por la SED sobre la temática de proyecto de vida, en los cuales se logró evidenciar que la mayoría de estudiantes rurales tienen poca pertenencia por el campo y entre sus expectativas no contemplan estudiar carreras relacionadas con este sector. Además, se encontró que, en teoría el 90% de las IER del Departamento aplican el modelo de Escuela Nueva. En un 5% se aplica el modelo Post-rimaria y otro 5% se aplica el modelo de Media Rural (EMER). No obstante, en la capacitación realizada a los docentes, se evidenció que, en la práctica, solamente un 5% aplica el Modelo Escuela Nueva por varias razones, entre las que se destacan la falta de docentes licenciados dispuestos a trabajar en las zonas rurales y con un conocimiento adecuado de las metodologías y pedagogías de educación flexible. Por otra parte,

la falta de materiales necesarios para la correcta aplicación del modelo más pertinente para la región y la falta de adecuación del currículo a las necesidades específicas de cada institución educativa, son algunos de los obstáculos que impiden la aplicación de estos modelos en las instituciones educativas del departamento.

En las visitas in situ realizadas a las instituciones se encontró que solamente el 10% de ellas cuentan con espacios adecuados y personal capacitado para el desarrollo de los PPP; no obstante, algunas de las dificultades encontradas por el equipo técnico de la Universidad del Tolima para el desarrollo de los PPP en las instituciones fueron: la falta de apoyo técnico, el escaso conocimiento de los docentes y directivos sobre el tema, la exigua integración de la comunidad educativa alrededor de los PPP, la falta de articulación de los PPP en el PEI, entre otros.

El 90% de las IER del departamento que fueron focalizadas por la Secretaría de Educación y Cultura del departamento realizó con el apoyo del equipo técnico de la Universidad del Tolima el PPP que escogió de acuerdo con sus particularidades y necesidades del entorno.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los PPP se convierten en una estrategia pedagógica porque permiten el desarrollo de las competencias de los estudiantes. De acuerdo con el MEN (2003) una competencia se refiere al “saber hacer en contexto” y consiste en el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten al estudiante resolver problemas de su entorno. Esto mismo se demostró en la tesis de maestría titulada: El Proyecto Productivo Como Estrategia Pedagógica para Fortalecer las Competencias en Emprendimiento de los Estudiantes de la Media Vocacional del Instituto Técnico de Sabana de Torres, realizado por la investigadora Cortés (2020) encontrada en el repositorio de la Universidad autónoma de Bucaramanga. En este estudio la autora, siguiendo a Tobón (2006) plantea que el proyecto productivo debe de ir conjuntamente con el concepto de competencia. Además, en su trabajo de grado demostró que el desarrollo de los PPP es un conjunto de fases y etapas que implica un “un camino para orientar todos los talentos, recursos y estrategias pedagógicas institucionales hacia la formación de niños, niñas y jóvenes con mentalidad crítica, planificadora y productiva” (Cortés, 2020 p. 81).

En el mismo sentido, se reafirma la idea de que los PPP cuando responden a los criterios de pertinencia y pertenencia ayudan a mejorar el nivel de vida de las familias de los estudiantes y de las comunidades

rurales. En el artículo titulado: *Proyectos pedagógicos productivos una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje*, de los autores Becerra, Herrera y Rodríguez (2018) llegaron a la siguiente conclusión: “El estudio permitió evidenciar que los PPP desarrollados han incidido en el mejoramiento de la calidad de vida de algunas familias, permitiendo ofrecer alternativas de seguridad alimentaria y el fortalecimiento de los procesos productivos en las instituciones” (p. 94).

La vinculación de los PPP se realiza a través de la metodología de IA que se propone como un proceso de producción de conocimientos aplicable a la educación que busca la transformación de una realidad por medio de la inclusión de la comunidad afectada por un problema que les afecta, en este caso, las comunidades rurales (Tasama et al., 2013; Zambrano, 2019). A través de la metodología de la IA se pretende vincular a las comunidades rurales al entorno de la institución educativa con el fin de articular alternativas de solución a los problemas más apremiantes que aquejan a este sector. Se propone un trabajo por ciclos, fases y etapas en cada una de las cuales se establecen las acciones conjuntas entre docentes, directivos, estudiantes y padres de familia.

Las condiciones de pobreza, falta de equidad y desigualdad que viven las comunidades rurales son históricas y sus causas son multidimensionales. Hay muchas razones que explican este fenómeno. Por un lado, la falta de pertinencia y de pertenencia de la educación rural que a pesar de las reformas que distintos gobiernos han intentado, no responde a las necesidades de las comunidades, ni a las características específicas del entorno en que viven estas comunidades.

Otra problemática que plantea la educación rural en Colombia es la falta de capacitación y formación de los docentes rurales en temas relacionados con los MEF que el gobierno ha implementado para dar solución a los problemas de calidad y cobertura. Son escasos los docentes que asisten a las capacitaciones programadas por las Secretarías de Educación y el MEN sobre estos temas y los pocos que asisten solicitan trasladado al sector urbano antes de que puedan implementar en sus instituciones los programas de los modelos para los cuales fueron capacitados. Todos estos problemas hacen que los jóvenes del sector rural no tengan identidad ni pertenencia por el campo. Tampoco quieren perpetuar las condiciones de pobreza y exclusión que han vivido sus familias. Son muy pocos los que quieren estudiar carreras relacionadas con el sector agrícola y la mayoría no tienen un norte o un proyecto de vida que guíe sus acciones (Fonseca, 2018).

No obstante, en el artículo titulado: *Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural*, de los autores Cifuentes y Rico (2016), indagaron sobre las representaciones sociales de los estudiantes de educación media sobre los PPP y encontraron que los jóvenes admiten algunas motivaciones que tienen en relación con el tema. Por ejemplo, para quedarse en el campo y no irse a la ciudad, ellos

aspiran a ser “patrones” y “a conseguir plata”; es decir, los jóvenes ven en los PPP “una oportunidad para seguir trabajando en el campo y no tener que ir a la ciudad a enfrentar ambientes distintos que en la mayoría de las veces se convierten en grandes obstáculos para su crecimiento personal y profesional” (p. 97).

En concordancia con lo anterior, es necesario que las autoridades educativas, empezando por el MEN, las Secretarías de Educación tanto del Departamento como del Municipio, las Universidades y demás entidades responsables de la educación, tengan en cuenta este panorama que se presenta y realicen gestiones encaminadas a disminuir la brecha que hay entre la educación que se brinda en la zona urbana y la del sector rural. Para este efecto se deben proponer acciones tendientes a asegurar la permanencia y/o regreso de los jóvenes al campo a través de oportunidades educativas que impulsen el desarrollo, la productividad y sostenibilidad del medio ambiente y que ayuden a transformar la situación social, política y económica de los grupos rurales. Como alternativa de solución a esta problemática que presenta reiteradamente la educación rural se propone articular la metodología de los PPP y la de los MEF que propone el MEN a través de la metodología que propone la IA, la cual permite a través de la articulación de la teoría y la práctica, del pensamiento y la acción educativa, vincular a la comunidad con la escuela y transformar la situación social y económica que viven las IER.

REFERENCIAS

- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Becerra Guavita J, Herrera Gutiérrez N. y Rodríguez Rodríguez M. (2018) Proyectos pedagógicos productivos una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Rev Sist Prod Agroecol*.
- Carrero Arango, M. L., & González Rodríguez, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *PRA*, 16(19), 79–89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Cifuentes Garzón, J. E. y Rico Cáceres, S. P. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Zona Próxima*, 25, pp. 87-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504007>
- Cortés Pinzón G. (2020). El Proyecto Productivo Como Estrategia Pedagógica para Fortalecer las Com-

- petencias en Emprendimiento de los Estudiantes de la Media Vocacional del Instituto Técnico de Sabana de Torres. [Trabajo de maestría. Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7231>
- Delgado, B, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. FEDESARROLLO. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190>
- DNP. (2015). El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Informe detallado de la misión para la transformación del campo. <https://n9.cl/7ubaf>
- Elliot, J. (1994). La investigación- acción en educación. Segunda Edición. Ediciones Morata, S.L. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la Investigación Acción. Tercera Edición. Madrid, Morata.
- Fonseca. R. A. (2018). Proyectos Pedagógicos Productivos como proyecto de vida de egresados dela IETAD. Revista Vínculos, 15, 1, 70-79. DOI: <https://doi.org/10.14483/2322939X.1313>
- Freire, Paulo. (1970) La Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. México.
- Fundación Manuel Mejía. (s/f). Los Proyectos pedagógicos Productivos (PPP) y el desarrollo de competencias. <https://docplayer.es/25731070-Los-proyectos-pedagogicos-productivos-ppp-y-el-desarrollo-de-competencias.html>
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- García Gutiérrez A, A. (2016). EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR RURAL SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL. [Trabajo de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio. Pedagógica. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrera Torres, L, y Buitrago Bonilla, R E. (2015). EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ, FORTALEZAS Y DEBILIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. Praxis & Saber, 6 (12),169 190. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221601592015000200009&lng=en&tling=es.
- Huauya Huamani, L. E. (2015). Proyectos pedagógicos productivos para desarrollar las competencias científicas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria. <https://alicia.concytec>.

gob.pe/vufind/Record/USIL_71ae365ce2ccb407b5b5872d20b2d7df

Imbernón, F. (s.f). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Universidad de Barcelona

Martínez-Restrepo., Pertuz, M, y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Compartir ALIANZA FEDESARROLLO. <https://acortar.link/8GRZNZ>

Martínez Miguez., M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda Académica 7, 1. https://www.academia.edu/34867663/MARTINEZ_Inv_Accionenel_Aulapag27_39

MEN. (2022.). Postprimaria. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340091:Postprimaria>

MEN. (2021). Retos para gigantes. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/346020:Retos-para-Gigantes>

MEN. (2010). Proyectos pedagógicos Productivos. Cartilla parte 2. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/287836:Proyectos-Pedagogicos-Productivos-Una-estrategia-para-el-aprendizaje-escolar-y-el-proyecto-de-vida>

MEN. (2021). Escuela Nueva. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

MEN. (2003). Guía 21. Articulación de la educación media con el mundo laboral. Competencias Laborales Generales.

MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-90668.html>

MEN. (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-177745.html>

MEN. (2010) Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-287836_archivo_pdf_parte2.pdf

MEN. (2021). Retos para Gigantes. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/346020:Retos-para-Gigantes>

MEN. (2021). Escuela Nueva. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Mo>

- delos- Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva
- MEN. (2022). Postprimaria. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340091:Postprimaria>
- MEN. (2010). Modelos educativos Flexibles. CRECE LTDA. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos233223_archivo_pdf_modelos_educativos.pdf
- MEN. (2012). La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Orientaciones generales. Guía 39. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-307150_archivo_pdf_guia39.pdf
- MEN (2012). Proyectos Pedagógicos Productivos. Orientaciones para estudiantes. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-287836_archivo_pdf.pdf
- Misión para la Transformación del Campo. (2014). Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo. Obtenido de <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>
- Murcia, F. J. (1992). Investigar para cambiar: Un enfoque sobre investigación-acción participante. Cooperativa editorial del Magisterio. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/investigar-para-cambiar-un-enfoque-sobre-investigacion-accion-participante>
- Ocampo J. A. (2014). Misión para la transformación del Campo. DNP. Prosperidad para todos. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Frp0YrGPjFoJ:https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/documento%2520marco-mision.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- OIT. (2013). LA OIT EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_214985.pdf
- Parra, A, Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del postconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65. doi:10.17227/nyn.vol6.num45-8320
- Proyectos-Pedagógicos-Productivos Comisión -Vallecacucana-german-escobar.pdf – Adobe Acrobat Reader DC (6...)
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. CRECE. http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. Pensando el desarrollo rural. Parte I. Obtenido desde <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Ramírez, J. M., Delgado, M., Cavalli, G., y Perfetti, J. (2015). Impacto fiscal de las recomendaciones de la misión de transformación el campo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/2907>

- Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Re-flexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020
- Soler, R, E. (2016) Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales. Su trayectoria y retos. *UPTC. International Journal of Humanities and Social Science*. 6 (11). https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_11_November_2016/33.pdf
- Tasama, B., Cañas, L., Morales, L, y De la torre, X. (2013). Proyectos pedagógicos productivos una ruta de aprendizaje con sentido. (Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional Santiago De Cali). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2455>.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup
- Vargas S. (2019) Tendencias, Corrientes y Modelos Pedagógicos: Relaciones, semejanzas y diferencias (Una mirada desde Occidente. Sello editorial Universidad del Tolima.
- Zambrano Leal, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos: una experiencia en las instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Valle del Cauca (Colombia). *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 11-30. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.2>