Comunidad y etno-cultura

Vicente Antonio Torres*

Esta experiencia describe aspectos significativos del proyecto etnoeducativo, título de este trabajo, en comunidades negras. Tratar de escribir la experiencia vivida durante 14 años por 52 maestros rurales, 680 padres de familia y 1200 estudiantes de las diez escuelas[1], es casi imposible, pues se corre el riesgo de no decir cuanto se debe o de no lograr plasmar en su dimensión el proceso desarrollado en la construcción colectiva y participativa del *Currículo* alternativo, hoy día titulado *Proyecto Educativo Comunitario.*

---

* Director del Colegio Ecológico de Veredas. Licenciado en Ciencias Sociales (1994) Universidad del Valle, Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (2001) Universidad del Valle.

1 Pertenecen a este proyecto de investigación las siguientes escuelas que involucran tres municipios así: Nuevo México, Perico Negro No. 1 de Puerto Tejada; Mingo, Caponera, Barragán, Quintero y Cabito de Caloto; Juan Ignacio, Chalo, Cantarito de Villa Rica. Recientemente se ha vinculado la Escuela Agua Azul, también de Villa Rica, constituyendo una Red de Innovación Educativa.

Contexto

La década del 80 marcó en Colombia un hito histórico para la educación: fue la época en que se gestaron decenas de experiencias de innovación educativa, de experimentación metodológica, de cambios de estrategias pedagógicas de enseñanza, de aprendizaje o de evaluación. En 1983, la comunidad educativa del Cauca protagonizó un movimiento fuerte con paros políticos contra la imposición del programa educativo «Mapa Educativo», para la cual la Asociación de Institutores del Cauca (ASOINCA), organizó varios eventos de estudio crítico. Los maestros encontraron que éste no correspondía a las necesidades e intereses de la comunidad educativa caucana, pero más allá de esto, se descubrió, en los maestros, la necesidad de cualificarse, para lo cual se organizaron grupos de estudio sobre políticas educativas, sobre el propio quehacer, sobre la incidencia de la labor docente en la calidad de la educación; es decir, se inició el desarrollo de un proceso autocrítico; y para lograrlo, se apoyaron en los métodos cualitativos y hermeneúticos logrando una forma de empoderamiento para guiar procesos de elaboración de propuestas de carácter educativo y pedagógico. De este trabajo nacen dinamizadores educativos que impulsaron procesos comunitarios. Otra consecuencia de este movimiento protagonizado por la comunidad educativa caucana, fue la apertura de un espacio de análisis y reflexión de los docentes —dentro de sus horarios de trabajo—, al cual se le dio el nombre de «*Día pedagógico*», que pronto cambió al nombre de «*Microcentro*», por parte del Ministerio de Educación, y se delegó en los C.E.P. su verificación y organización.

En el Municipio de Caloto, Norte del Cauca, por esa época, las Escuelas de Quintero, Barragán, Cabito, Caponera y Mingo decidieron organizar su propio Microcentro, haciendo caso omiso del número de participantes exigido en ese momento por el C.E.P. (mínimo 8, máximo 14). Este Microcentro, por aglutinar cinco escuelas con 28 maestros, se denominó *Veredas Unidas*, y abordó diversidad de asuntos: situación laboral y académica de los docentes, aspecto locativo, capacitación, problemas de aprendizaje, pero para estos docentes no era suficiente: deseaban ser actores reales de propuestas alternativas en educación; finalmente se centraron en la realización de un estudio crítico de la situación de las escuelas a su cargo. Es así como se realizan los Microcentros de manera rotativa cada 15 días en una escuela diferente para conocer, de primera mano, la situación de cada centro docente; el tema central fue la situación educativa del momento, la cual se abordadó desde lo nacional, lo departamental y lo local, reconociendo que existe una articulación y una coherencia entre ellas.

Primera Etapa: 1987 – 1990

Dentro de esas experiencias surgió, en 1987, la propuesta de un grupo significativo de docentes rurales, empeñados en mejorar la calidad de la educación rural de las escuelas primarias del Municipio de Caloto, pero pronto se involucraron otros docentes de las escuelas de Juan Ignacio, Chalo y Cantarito del Municipio, hoy, de Villarrica. En 1991 se vincularon dos escuelas más de Puerto Tejada: Nueva México y Perico Negro No. 1; en el 2000 ingresa la escuela Agua Azul de Villarrica. Se trataba de transformar las prácticas, los discursos y las concepciones que sustentaban las escuelas tradicionales de la región; de desdibujar los límites formales y simbólicos de la escuela y la comunidad; de vincular participativa y activamente a los padres, madres, miembros de la comunidad, docentes, estudiantes y a la asesora, quien fue vinculada en el 91 para construir, en común, una alternativa de las comunidades y del desarrollo de sus potencialidades. ¿De qué manera responde la educación en las escuelas de Veredas Unidas, a la realidad que vive el país, la región y la vereda? ¿Qué papel desempeñan los docentes de Veredas Unidas en el campo pedagógico? Abordar el estudio sobre las respuestas a éstos y otros interrogantes, hace que el grupo de docentes, fortalecido con los padres, estudiantes y dinamizadores de la comunidad, plantearan en forma clara y precisa el camino a seguir: *«Es necesario que elaboremos un proyecto de currículo alternativo para la educación básica primaria de los niños de las Escuelas de Puerto Tejada, Caloto y Villarrica interesados en un cambio cualitativo de la Educación»*. Para elaborar la propuesta se sortearon varios escollos, los cuales, fortalecieron las potencialidades de los profesores; de la etnia afrocolombiana; aumentaron la credibilidad del talento propio; se conservó la unidad y la cohesión del

grupo, y hubo resistencia a las actitudes despectivas y amenazantes de algunas autoridades educativas.

Como resultado del análisis por parte de profesores, estudiantes, padres de familia y dinamizadores de las comunidades, se lograron avances significativos en torno a: la discusión filosófica que conllevaría a la formulación de un proyecto de currículo alternativo al oficial de ese momento; los propósitos, tipo de sociedad y escuela que se quería construir, así como el perfil de la escuela, el educador, estudiante y padre de familia que requeriría el proyecto. Se tomaron como soportes de estudio las estadísticas de cada centro docente y se encontró algo común: había deserción, repitencia, bajas calificaciones e inasistencia. Todo quedó consignado no sólo en la mente y el corazón de los participantes, sino en los archivos documentales del Proyecto.

Propósitos del Proyecto

Desde el inicio del trabajo nos unió un profundo deseo de transformación, tanto de las prácticas pedagógicas al interior de la escuela como las relaciones de ésta con la Comunidad.

Sus propósitos fueron:

a. Construir, en común, una propuesta pedagógico-curricular para la educación, permanentemente dinamizados por los procesos culturales que identificaran la parte plana del Norte del Cauca e incidieran decididamente en el fortalecimiento de la relación Escuela- Comunidad, para elevar el nivel de vida de las familias que constituían la comunidad educativa del sector.

b. Generar acciones comunitarias que propiciaran la construcción, en común, de la propuesta pedagógico-curricular alternativa para la Zona del Norte del Cauca.

c. Reconocer y recrear los valores culturales y étnicos para beneficio de la comunidad educativa del proyecto, y propiciar la formación integral de los educandos.

d. Construir un concepto de educación que guardara estrecha relación entre el niño, la familia, la comunidad, la cultura y la naturaleza, superando los procesos educativos tradicionales (que exigen simplemente memorizar contenidos), en el cual niño se reconociera como sujeto activo, pensante, volitivo, deseante y creativo, afirmara su identidad, reconociera su realidad y se comprometiera progresivamente con su desarrollo.

e. Construir conocimientos y desarrollar procesos metodológicos acordes con esa realidad, facilitando que la comunidad educativa (padres, grupos de comunidad, profesores, niños) participara en su construcción, viviera y sintiera la necesidad de contribuir a la solución de dificultades identificadas.

f. Crear espacios democráticos donde se ejercitara al niño en el análisis, la reflexión y la toma de decisiones propias y colectivas, facilitando su participación en múltiples eventos de su escuela y de su comunidad.

g. Formar y capacitar docentes como homólogos para que continuaran el trabajo una vez finalizara la asesoría, y que ellos, a su vez, fueran formadores de otros homólogos.

h. Transformar el espacio y el tiempo escolar, los procesos disciplinarios y algunas prácticas culturales, con el fin de rescatar a los niños como sujetos actuantes, deseantes y pensantes, volitivos y creativos.

Para realizar el trabajo de Veredas Unidas del Norte del Cauca, se realizó un diagnóstico de la situación de estas Escuelas rurales de la Básica Primaria facilitando un conocimiento lo más exacto posible de su acontecer y de la realidad de las comunidades donde ellas se ubican.

Segunda Etapa: 1990 – 1995

Hacia 1990, los actores del proyecto, habían logrado formalizar el *Pre-proyecto hacia un currículo alternativo para las comunidades negras de Veredas Unidas*, pero se dieron cuenta que tenían lagunas conceptuales y procedimentales que dificultaban avanzar en su propósito. Sintieron la necesidad de socializar la idea y sus avances, primero ante las entidades educativas (Secretario de Educación, Jefe de núcleo y Supervisores),

pero éstos no entendieron la propuesta y quisieron desvirtuarla. A mediados de 1991, la «Asociación Cultural Casa del niño de Agua Azul», hoy del Municipio de Villarrica, por intermedio de su director Lic. Arie Aragón (actualmente Alcalde de Villarrica) invitó a los maestros de todas las escuelas a su sede en La Palma, Vereda de Agua Azul, para socializar la propuesta frente a representantes de ONG, como la Christian Children y Miserior quienes escucharon las diferentes versiones del movimiento innovador pedagógico que se venía gestando en el sector. Dado que se evidenció la participación comunitaria y la apropiación del proyecto por parte de los maestros de las escuelas de Veredas Unidas, la Asociación Cultural Casa del Niño de Agua Azul empezó a apoyar el proyecto no sólo con papelería, salones, mobiliario, refrigerios y aportes económicos para cubrir desplazamiento a diversos eventos relacionados con innovación y etnocultura, sino con la asesoría comunitaria pertinente.

Hubo sugerencias por parte de las ONGs, las cuales condujeron a la necesidad de conseguir una asesoría académica o científica que dinamizara el proceso. Se delegó a Arie Aragón para que adelantara contactos en la Universidad del Valle. Allí habló con la Dra. Nohramérica Venegas, de la Facultad de Educación, quien tenía experiencia en la construcción de currículo para contextos rurales y en etnoeducación. Se concertaron reuniones con ella, los profesores y Arie Aragón; al final de las cuales, se concretó su asesoría incondicional, demostrando que a nivel universitario había maestros dispuestos a acompañar, impulsar y asesorar proyectos comunitarios sin percibir ningún reconocimiento económico.

Durante un año (1991-1992), en reuniones quincenales, se recorrieron todas las escuelas de los tres municipios del Proyecto, incluyendo las últimas en vincularse: Nueva México, Perico Negro No. 1, Perico Negro No. 2; de esta escuela estaba participando una maestra, la cual fue trasladada, perdiéndose la vinculación de ella, de su escuela, y de Nueva México al Proyecto. Se desarrollaron estrategias metodológicas experienciales con padres, madres, docentes y estudiantes: Talleres de sensibilización, danza, pintura, entrevistas no estructuradas, grupos focales, foros, relatos, debates, discusión en pequeños equipos de trabajo, visitas, plenarias, estudio de casos, puesta en escena de los problemas sentidos por cada comunidad, conversatorios, seminarios, talleres de socialización de las experiencias y análisis de resultados por comisiones y plenaria.

Primera fase

Acercamiento

Los propósitos de esta Fase: a. El conocimiento y reconocimiento, entre las diferentes comunidades constitutivas, del Proyecto y entre éstas y los actores externos, como la asesora y los participantes del equipo de apoyo; b. La construcción de un campo empático entre los diferentes actores del Proyecto, en sus distintos espacios de convivencia; c. La verificación del estudio realizado por los docentes, a partir del desarrollo de estrategias pedagógicas activo-creativas, y d. Socializar cada momento del proceso de elaboración del proyecto curricular. La comunidad educativa, involucrada en los procesos de construcción del currículo etnoeducativo, tuvo en cuenta los siguientes constitutivos básicos: los actores, el objeto de estudio, los espacios, las estrategias metodológicas y sus respectivos perfiles.

En cuanto a los actores: estudiantes, padres de familia, dinamizadores comunitarios o educadores, cumplieron un rol específico dentro de la socialización y divulgación de los avances que se iban elaborando. El estudio, objeto de la socialización, es altamente significativo y actúa como un imán en los interesados, pues facilita hacer extrapolaciones conceptuales y prácticas de sus experiencias.

Por ejemplo, se realizaron talleres de socialización con estudiantes y padres de familia de cada uno de los grados existentes por cada centro docente o con sólo educadores, o bien, padres de familia, dinamizadores comunitarios o educadores, hasta llegar a la asamblea general.

Durante un año, en reuniones quincenales, se trabajó en todas las escuelas de los tres municipios del Proyecto empleando, como ya se dijo, las estrategias pedagógicas activo-creativas.

«El resultado de este trabajo fue la formulación de una caracterización o diagnóstico de potencialidades, necesidades, deseos y realidades de

las comunidades de las diez veredas donde funcionan las escuelas: cuando los sujetos son actores de sus propias experiencias, proposiciones y acciones, asumen con convicción su propio destino, se facilita que las transformaciones perduren»[2]. *Nuestra asesora desarrolló las jornadas con amplia participación comunitaria, por ello se pudieron identificar los asuntos que afectaban a las comunidades, seleccionar y jerarquizar aquellos que fueran susceptibles de organizarse como núcleos problemas, objetos de investigación y, que a la vez, recogiera los lineamientos filosóficos, pedagógicos, antropológicos, psicológicos, sociológicos y culturales, definidos por la comunidad educativa. Este trabajo permitió el diagnóstico de potencialidades socioeconómicas, educativas y de salud, dándose inicio al trabajo en equipo: docentes, padres, estudiantes, asesora y grupo de apoyo*[3].

Algunos elementos del Diagnóstico General desarrollados comunitariamente

Para la elaboración del Diagnóstico de las Veredas involucradas en el proyecto, se trabajó de la siguiente manera:

1. El análisis de los indicadores de las necesidades básicas insatisfechas, se realizó así:
   a. Talleres sobre aplicación de métodos investigativos a las problemáticas sociales, con los homólogos y docentes.
   b. Talleres de sensibilización creativa, con padres y miembros de las comunidades para identificar las problemáticas más sentidas de cada comunidad.
   c. Talleres para la apropiación y sentido de la observación, registro, análisis, socialización y sistematización del trabajo en común.
2. El análisis de la caracterización de los niños del proyecto se realizó mediante:
   a. Talleres de dibujo a los estudiantes.
   b. Estudio sobre los niveles de salud de los estudiantes.
   c. Estudio de casos para la identificación de las «dificultades» de los pequeños en los procesos de aprendizaje.
3. En el análisis de la caracterización de los docentes, se tuvo en cuenta:
   a. Su formación académica.
   b. Talleres para identificar relaciones con su acción docente, su discurso pedagógico y el nivel conceptual que manejan.
   c. Sus niveles de compromiso con el proyecto.
4. Para el análisis de la caracterización del currículo, se efectuaron:
   a. Talleres para analizar los programas que se desarrollaron entre 1987-1991.
   b. Talleres de análisis de algunos textos empleados por lo docentes en las escuelas primarias.
   c. Estudio sobre las relaciones de interacción entre escuela y comunidad.
5. Se desarrollaron talleres, en varias jornadas, cada uno con un mínimo de cinco horas de formación.

Los resultados fueron sometidos a un proceso de escrutinio por parte de las comunidades.

Si bien es cierto entre el colectivo de trabajo (autores del proyecto) y la asesora se logró un alto grado de empatía tanto de orientación filosófica, como de principios pedagógicos y de cosmovisión, se sugirió que el Proyecto tenía que conservar su autonomía en franca atención a la cosmovisión de las comunidades negras. De manera que todos los pasos y acciones se trabajaron en forma concertada, siendo consecuentes con el diálogo de saberes necesario dentro de la metodología de Investigación Acción Participativa que, por consenso, se había seleccionado luego de estudiar los diferentes enfoques de la investigación cualitativa.

Con el propósito de establecer una instancia organizativa que le diera viabilidad y agilidad a la operacionalización del proyecto, en plenaria los do-

2 Tomado de Venegas, Nohramérica, y otros. *Comunidad y Cultura. Veredas Unidas: Una Propuesta Intercultural.* Febrero, 1994.

3 El grupo de apoyo lo conformaron profesores de la Universidad del Valle: sociólogo, psicólogo, biólogo, médico, investigador agrícola, licenciado en teatro y literatura.

centes explicaron la organización propuesta por los Microcentros, que era la forma como se había trabajado. Se dio un debate y al ver que esta organización se quedaba corta para la magnitud y los alcances del proyecto, con la asesora se fueron delineando los elementos de la organización que se deseaba tener para:

a. Garantizar la cualificación de los docentes, padres, estudiantes y asesora.

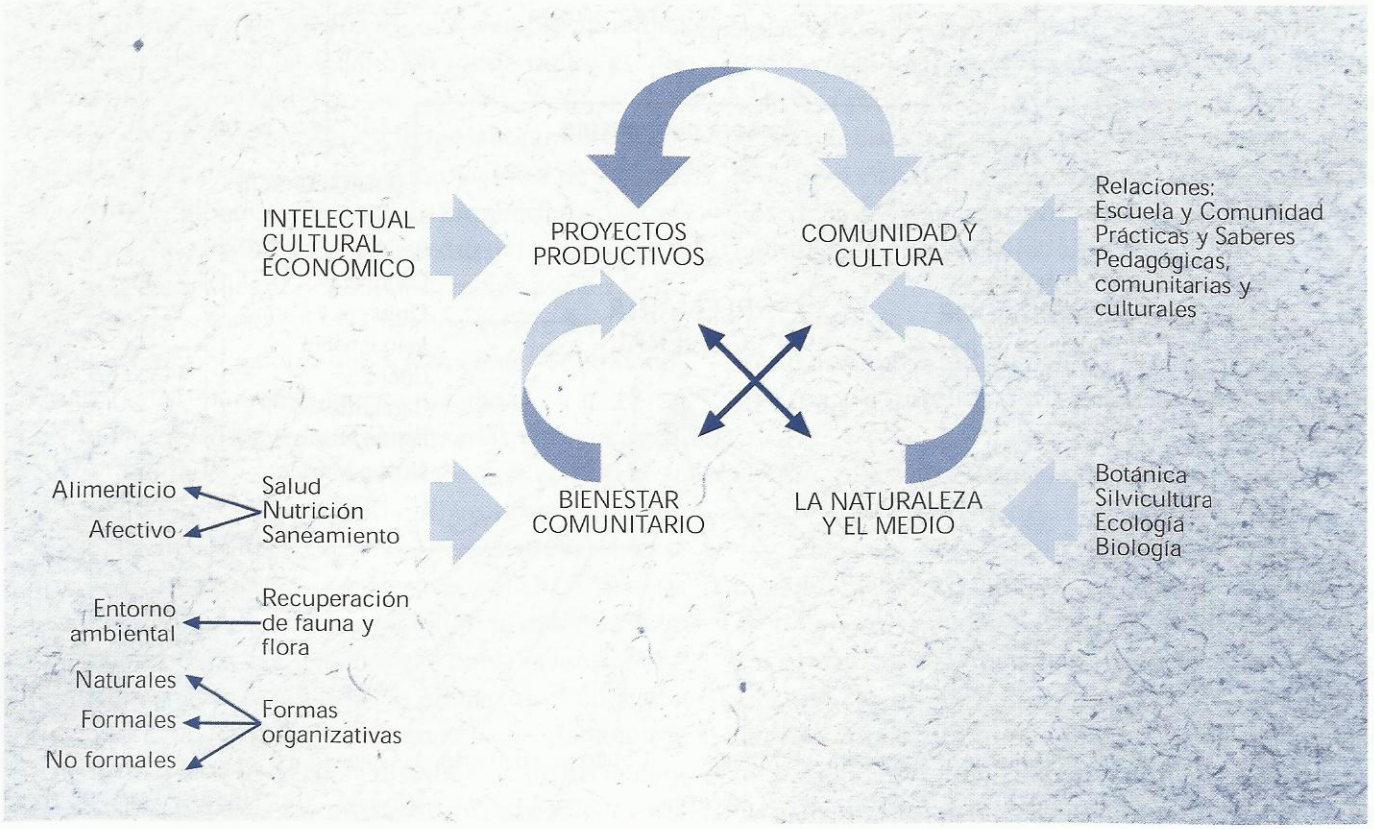
b. Cohesionar la participación comunitaria.

c. Garantizar la toma de decisiones por consenso.

Finalmente, la organización quedó con: 1. La plenaria como máxima autoridad deliberativa y de toma decisiones conformada por todos los docentes y la asesora; 2. El equipo dinamizador de la comunidad, conformado por los *forjadores*[4] de las comunidades; 3. Los *homólogos*, término introducido por la asesora, son docentes seleccionados por las escuelas para estudiar previamente, con ella, la organización, los temas, las estrategias, las metodologías y discutir la planificación, desarrollo y evaluación que se llevaría a cabo en las plenarias. Estos homólogos apoyarían el trabajo en las plenarias y la comunidad. El compromiso era que cada homólogo debía formar otro maestro de su escuela antes de finalizar el 1er. año; quien a la vez formaría otro más, en el siguiente año. Hoy en día el 98% de los 52 docentes son homólogos; 4. El grupo de apoyo interdisciplinario, mencionado arriba con asesorías puntuales. (esquema 1).

4 El término "forjadores" es dado por las comunidades a las personas más antiguas de éstas y que significan sus raíces.

Fundamentación de la Construcción del Curriculum

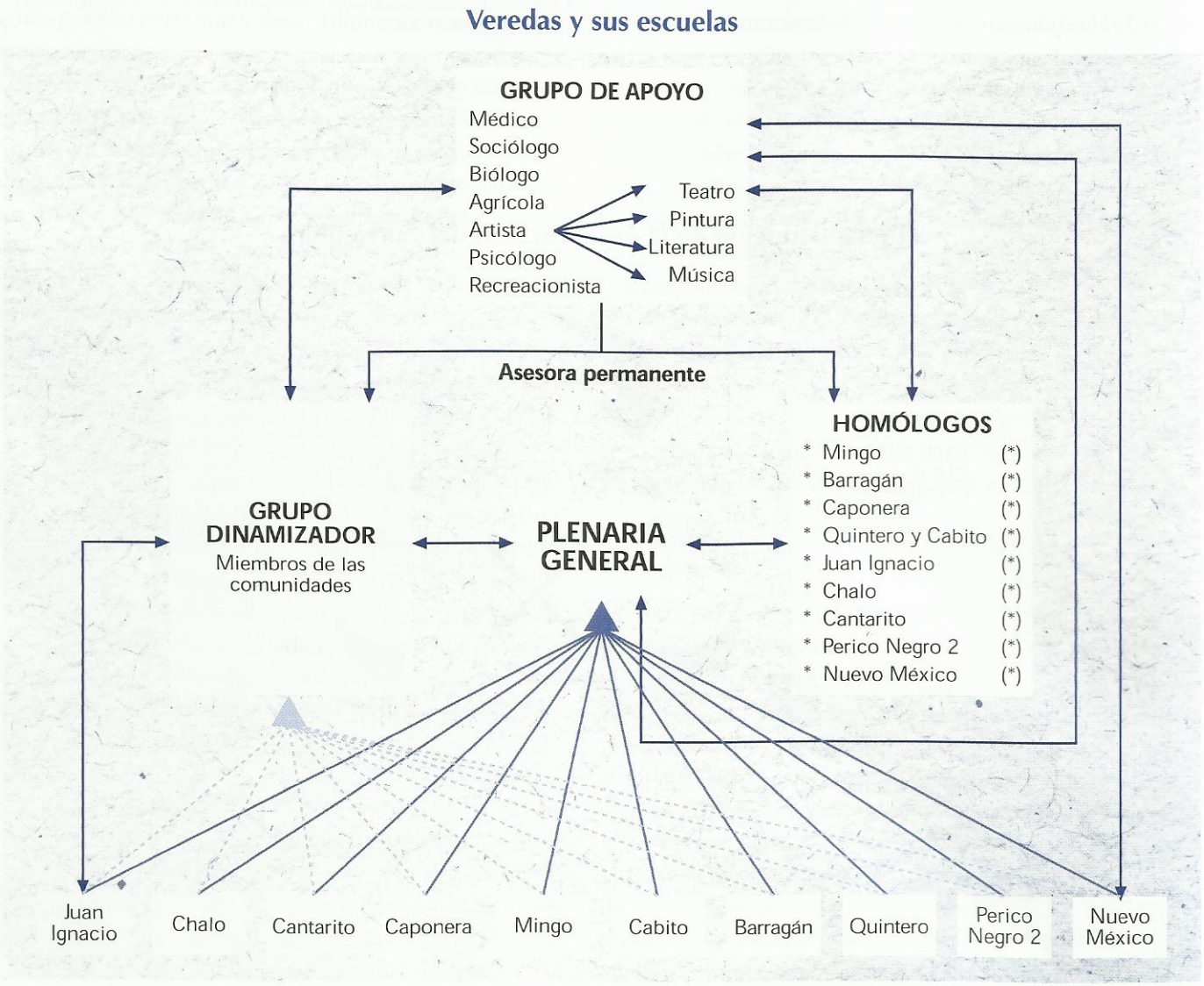


Esquema 1

Segunda Fase

Análisis y construcción del currículo

Con el análisis del tejido problemático que se logró en el diagnóstico, se identificaron los fundamentos del currículo, se clarificaron los asuntos y núcleos problemáticos pertinentes a cada uno de ellos y, a partir de allí (sin perder de vista la caracterización realizada, se empezaron a estructurar las Unidades de Trabajo Investigativo, las cuales conformarían el Plan de Estudios. Los fundamentos del currículo: a. Proyectos productivos; b. Comunidad y cultura; c. Bienestar comunitario, y d. La naturaleza y el medio se articularon de tal manera que dieron origen a dos ejes transversales los cuales serían el epicentro de cada una de las unidades: uno, el eje ***investigativo***, y dos, el eje ***etnocultural***. A medida que el proceso avanzaba, estos se fortalecían (esquema 2).



Esquema 2

Si la construcción del currículo etnoeducativo propio había marcado diferencias profundas con las propuestas del Estado, la acción educativa y los procesos pedagógicos adquirieron sentido en la medida en que la comunidad educativa investigaría y construiría, para sí, la complejidad de los tejidos educacionales que serían trabajados en el currículo.

Para los docentes, participar activamente en el proceso de redescubrimiento del entorno socio-económico y pedagógico cultural, implicó la reorientación de la acción educativa empezando por un decidido deseo de cambio de actitud frente al compromiso con la comunidad; a su propio quehacer, a su papel como orientador, constructor y facilitador de los procesos de aprendizaje significativo, a la vez que empezó a confiar en su capacidad de búsqueda de alternativas viables para resolver los problemas de investigación surgidos.

Durante el siguiente año, 1993, el trabajo se centró en el análisis del entramado socioetnoeducativo y cultural que había resultado del diagnóstico de potencialidades; esta acción pedagógica fue minuciosamente trabajada, por el equipo de docentes, padres, equipo de apoyo y asesora.

Sin lugar a dudas, había sido la parte de construcción del currículo más intensa, dura y polémica, pero a la vez, la más enriquecedora y fructífera porque se cuestionaron mitos presentes en el bagaje cultural y profesional de los docentes como: *«En primaria es difícil y no se puede hacer investigación». «Mi materia es muy importante, requiere de más horas». «Los padres no colaboran con la escuela». «¿Cómo puedo articular un saber con otro?» «El Ministerio y la Secretaría de Educación nos reprobarán si cambiamos la programación».*

Sin embargo, a medida que se fueron desarrollando los Talleres para la construcción del currículo, los docentes fueron cambiando y proponiendo alternativas de trabajo pedagógico. Hubo muchas lecturas, debates, ajustes, y las prácticas que se realizaron a manera de «prueba» para ser sometidas a evaluación antes de definir el programa curricular, que finalmente se concretó en cinco unidades y una cátedra.

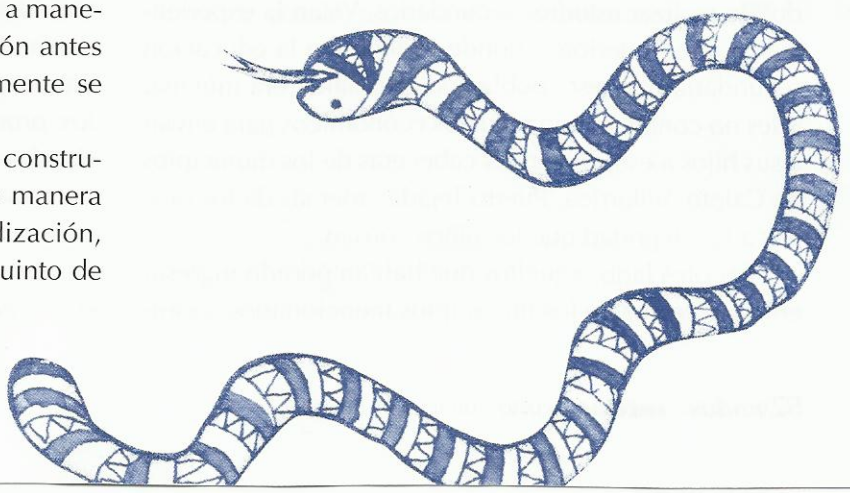
Estas Unidades de Trabajo Investigativo se construyeron desde la concepción de integrarlos de manera holística, diferenciando sus niveles de profundización, dado que fueron planeadas de transición a quinto de primaria.

Cada unidad de Trabajo de Investigación está constituida por un núcleo problemático Central, el cual genera la dinámica investigativa del conocimiento para construir; ésta facilita el abordaje de los núcleos problemáticos propios de cada unidad.

Este proceso experimentado por los docentes y el equipo de trabajo demostró que: 1. Sí es factible realizar procesos de investigación con los niños de primaria; 2. Que al trabajar integradamente el estudio de los núcleos problemáticos, las diferentes disciplinas se enriquecían y se desdibujaba el límite entre «materias» recobrando valor la construcción del conocimiento; 3. Que el conocimiento y el saber de los padres era válido, necesario, y por lo tanto, la actitud hacia la relación padres-escuela, cambiaba favorablemente; 4. Que las dificultades siguieron con las autoridades Educativas, pues no entendían que se estaba en la construcción de un «Currículo en Proceso», y porque el trabajo realizado de manera participativa, activa e investigativa, se salía del parámetro vigente (todavía estaba lejos por salir la ley 115 de la educación) a pesar de la reflexión, del trabajo colectivo en plenarias sobre el entramado socioetnoeducativo.

La resolución de problemas como Unidad mínima de indagación y aprendizaje, llevó a la conformación de las Unidades de Trabajo de Investigación las cuales se estructuraron así:

- El niño y la salud.
- El agua y la vida.
- Proyectos productivos.
- Ecología y medio ambiente.
- Arte y cultura.
- La Cátedra afrocolombiana.



El diseño curricular en construcción está cimentado en la concepción de *un currículo en proceso, en espiral ascendente, donde su epicentro es la investigación y la etnocultura.*

La tercera etapa, 1995 - 2000

Con la sanción de la Ley 115, del 8 de febrero de 1994, se legitimaron los esfuerzos de los innovadores que construían de propuestas curriculares alternativas a las oficiales en el contexto nacional. La comunidad educativa de las 11 escuelas de las veredas pertenecientes al proyecto, no eran «transgresoras», «díscolas», «ni problemáticas»; ahora el programa estaba amparado por la ley y *se reconocía que éste equipo de trabajo se adelantó siete años a la intencionalidad y alcances de la Ley General de la Educación.*

Tercera Fase

Evaluación, valoración y ajuste del modelo

El currículo se ha estado ajustando cada año con participación de los docentes, de acuerdo con las evaluaciones y autoevaluaciones realizadas en los seminarios (de cinco días) que se programan para tal fin. Asimismo, las Unidades de Trabajo de Investigación se han ido ajustando y reconstruyendo. Esto garantiza la flexibilidad y movilidad del currículo, sin perder sus fundamentos.

Para 1994 los padres de familia plantean un problema: los niños que terminaban 5º de primaria no tenían donde realizar estudios secundarios. Veían la experiencia de años anteriores, donde el acceso a la educación secundaria para esta población estudiantil era mínima, pues no contaban con recursos económicos para enviar a sus hijos a estudiar en las cabeceras de los municipios de Caloto, Villarrica, Puerto Tejada, además de los riesgos a la integridad que los niños corrían.

Por otro lado, aquellos que habían podido ingresar en los colegios de los municipios mencionados, se encontraban con una gran diferencia metodológica, pedagógica y de desarrollo académico.

Los niños llevaban la impronta de la investigación, la argumentación, la creatividad y la contrastación entre teoría y práctica. Este bagaje chocaba con el tipo de enseñanza de dichos establecimientos.

Esta situación problemática fue objeto de estudio por parte de padres, estudiantes, maestros, asesora y dinamizadores comunitarios; se abrió un gran debate en cada vereda; se rotaron las reuniones, se elaboraron actas y se acordó realizar la solicitud de la ampliación de cobertura (bachillerato) en Veredas Unidas, y se discutió la ubicación y el énfasis que debería tener el Colegio. Hubo discusiones, cada escuela quería ser seleccionada para implementar la cobertura; pero al final se acordó dejar la sede en Barragán por ser equidistante de otras escuelas en Caloto. En 1995, el alcalde de Caloto impulsó la propuesta y presentó ante el Consejo el proyecto de Acuerdo 033 del 6 de diciembre de 1996 el cual fue aprobado.

El Colegio Ecológico empezó a funcionar el 16 de septiembre de 1996 en Barragán, Municipio de Caloto; el énfasis es agroecológico, y su estructura curricular es igual a la de la básica primaria; el plan de estudios gira alrededor de las Unidades de Trabajo Investigativo, pero además se han incluido cátedras que fortalecen el programa académico.

Al cumplir cinco años de funcionamiento el Colegio Ecológico, y 14 años la construcción del currículo etnoeducativo, se inicia el proceso de sistematización de la experiencia investigativa de la construcción, operacionalización y seguimiento del proyecto: «Comunidad y etnocultura, una experiencia pedagógico-curricular para diez escuelas rurales del norte del Cauca» y el «*El currículo es el conjunto organizado de los procesos experienciales, significativos, sistematizados del aprendizaje, elaborados armónicamente para facilitar la construcción de conocimientos y el desarrollo de las potencialidades de los sujetos de la comunidad que conllevan a la formación integral del sujeto educativo.*»

En este sentido, el currículo es el espacio donde convergen la cultura, la salud, el arte, la ciencia y la pedagogía.

Cuando se habla del núcleo problemático en el Proyecto, significa que es la unidad mínima de indagación y aprendizaje, proceso que conlleva a la configuración de la Unidad de Trabajo de Investigación. Es decir, la U.T.I. se concibe como «*Una experiencia compleja y coherente de aprendizaje, cargada de toda una significación, la cual es generada a partir del saber y las necesidades de los estudiantes, de su medio socioetnoeducativo y cultural, de sus potencialidades; que el involucrado en el proceso de construcción de conocimiento puede asumir como propia y que se encuentre en estrecha relación con las situaciones de la vida de su comunidad, para facilitarle el acceso a otras comunidades.*»**

De esta manera, la U.T.I. consiste en organizar, en torno a un eje principal, el *hábeas* significativo del núcleo problemático, de modo que su dominio permita desarrollar un proceso de aprendizaje de vida.

Actualmente, se ha logrado la construcción y desarrollo de las Unidades de Trabajo Investigativo que constituyen el Plan de Estudios del Currículo y se está iniciando el proceso de escritura y sistematización de cada una de ellas. *n*

** Tomado de Venegas, N; Ararat, W; Caicedo, D.; Cosme; D.,Ramírez, C. ; Torres, V y Vidal, L. Informe Final de *"Comunidad y Cultura, Veredas Unidas: una propuesta intercultural"*. Univalle, 1994.

Diálogo del **conocimiento**

El texto Comunidad y etno-cultura, de Vicente Antonio Torres, es una experiencia interesante que podría servir de ejemplo en el ámbito local y nacional. El docente halla grupos de maestros que, por iniciativa propia, buscan alternativas que respondan a sus intereses y necesidades contextuales, culminando esta vivencia con el planteamiento de un proyecto pedagógico con sentido para la comunidad en la que trabaja. Labor que se muestra como una opción para aquellos grupos de maestros que se encuentran en estado incipiente y buscan alternativas a su quehacer pedagógico. Por otro lado, para que el escrito gane en fortaleza y deje ver la experiencia, sugiero:

- Pensar en la estructura para ganar en la exposición de los aspectos de la experiencia.

  Esto debido a que se queda en describir los aspectos operativos, organizativos y administrativos para consolidar el grupo de maestros y la formulación del proyecto, lo cual hace que algunos aspectos del proyecto queden apenas enunciados en el escrito.

  Creo que debería tener en cuenta: contexto histórico (breve e ilustrativo, puede acompañarse con un diagrama o cuadros); elementos que soportan el proyecto no enunciándolos sino comentando las ideas que los constituyen (pedagógicas, filosóficas, etc); presentación del proceso de formación del equipo de maestros (actividades, intenciones, propuestas, etc); a manera de ilustración comentar una de las experiencias vividas en una de las escuela (formulación del proyecto, participación de maestros, padres y estudiantes, actividades, proyecciones comunitarias, etc); dificultades en el proceso de la experiencia y momento actual del proyecto (a manera de conclusión).
- Planteamientos que se tienen en cuenta en el proyecto. Éstos lo diferencian de otras propuestas, y son fuente de conocimiento para otros. Creo pertinente que se muestre:
  - Formación de maestros.
  - La idea de grupos o equipos en el trabajo en torno a proyectos.
  - La idea de investigación y de unidades de trabajo.
  - La elección de unos temas y no de otros, como: El niño y la salud, El agua y la vida, Proyectos productivos, Ecología y medio ambiente, Arte y cultura y La cátedra Afrocolombiana (qué los llevó a estas propuestas y qué se busca con ellas).
  - La relación Escuela - sociedad; escuela - localidad y de ésta con lo nacional.

Ojalá estos comentarios fortalezcan la experiencia.

Rosa I. Pedreros M.