

Comunidades rurales aprendientes: *Nuevas rutas en la educación continua*

**UNA EDUCACIÓN CONTINUA DONDE APRENDIMOS A SENTIR,
PENSAR, VIVIR, COMPARTIR, HACER, DECIR...**



**Marisol Vidal Castillo
Nancy Torres Victoria
Yadira Cerdas Rivera
Marielos Vargas Morales**

**Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Rural**

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

370.97286
V648c

Vidal Castillo, Marisol

Comunidades rurales aprendientes: nuevas rutas en la educación continua. / Marisol Vidal Castillo [y otros...].
- 1. ed. - Heredia, C.R.: Universidad Nacional. CIDE.
División de Educación Rural, 2015.

100 páginas: ilustraciones en color, 14x21 cm.

ISBN 978-9968-852-29-6

1. COMUNIDADES RURALES. 2. EDUCACION
PERMANENTE. 3. RELACION ESCUELA-COMUNIDAD.

I. Título.

UNIVERSIDAD NACIONAL
Centro de Investigación y Docencia en Educación - CIDE
División de Educación Rural - DER

Comunidades rurales aprendientes: *Nuevas rutas en la educación continua*

**UNA EDUCACIÓN CONTINUA DONDE APRENDIMOS A
SENTIR, PENSAR, VIVIR, COMPARTIR, HACER, DECIR...**

Marisol Vidal Castillo
Nancy Torres Victoria
Yadira Cerdas Rivera
Marielos Vargas Morales

2015



Las autoras

Marisol Vidal Castillo. Educadora universitaria comprometida con la educación rural Centroamericana. División de Educación Rural (DER). Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Correo electrónico vidalcastillo.marisol@gmail.com

Nancy Torres Victoria. Historiadora, socióloga, curricularista, profesora de la División de Educación para el Trabajo (DET) Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Correo electrónico: nancy.torres.victoria@una.cr

Yadira Cerdas Rivera. Educadora universitaria. Profesora en la División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Correo electrónico: yadira.cerdas.rivera@una.cr

Marielos Vargas Morales. Educadora. Profesora en la División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Correo electrónico: maryvamo39@gmail.com

Contenido

PRESENTACIÓN.....7

Capítulo I. **UNA educación continua con y para las gentes, centros educativos y comunidades**.....13

¿Por qué Educación continua desde la Educación Rural?.....18

El derecho a la educación y su relación con la educación continua.....31

Biopedagogía y Aprendencia como reto en los proceso de educación continua.....33

Educación y Nueva Ruralidad.....39

Rural o Urbano: ¿Dos polos opuestos?.....41

La nueva ruralidad.....43

Capítulo II. **Nuevos senderos...en la educación continua**.....49

Etapas del plan de trabajo.....56

Más sentimientos para los pensamientos.....59

Filosofía de trabajo para lograr compromisos.....61

CAPÍTULO III. **La escuela como centro de cultura**.....63

Comunidad aprendiente: construcción pedagógica entre coaprendientes.....73

Capítulo IV. **La pasantía como herramienta pedagógica en la educación continua**.....79

Capítulo V. Ideas fuerza de esta experiencia de educación continua.....	97
Bibliografía.....	109
ANEXOS.....	111

Presentación

La División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Investigación (CIDE) como institución de Educación Superior, cuenta con un marco contextual de referencia que le permite investigar sobre la pertinencia de los procesos que se deben gestar en los contextos educativos rurales y tiene el mandato de crear y procurar espacios de investigación-reflexión-acción para que la educación rural costarricense y centroamericana.

A partir de esta experiencia que se realiza en la zona norte de Costa Rica con maestras y maestros rurales, se pretende socializar el proceso vivido, dando cuenta de la ruta que permitió la creación de nuevos criterios de calidad y pertinencia, los cuáles se construyeron colectivamente, aprovechando las posibilidades que ofrece el entorno, posibilitando que la palabra circule por los diferentes pensares y sentires de las personas que participamos en las diferentes etapas de esta iniciativa de construcción de comunidades aprendientes.

El proceso que se socializa, busca resaltar el saber del maestro, la maestra como profesional capaz de diagnosticar, proponer y orientar su trabajo, partiendo de la idea de que los maestros y maestras somos co-gestores del saber en comunidad que aprende en forma permanente. Visualizando la escuela como “centro de cultura”, con la responsabilidad de generar espacios de encuentro para pensar colectivamente nuevos escenarios de convivencia, diálogo y aprendiencia, inspirando espacios dinámicos de la vida comunitaria más solidaria, espacios donde se materializa el encuentro de la escuela, la familia y la comunidad.

La propuesta metodológica que aquí se sistematiza, prioriza el enfoque participativo, construido desde la investigación acción, reflexión colectiva y participativa que aspira a generar el empoderamiento local, concretar el encuentro profesional reflexivo para el intercambio, socialización, documentación de experiencias significativas vividas por cada participante en su trabajo

profesional, de manera que se constituyan en “aprendizajes referentes” para el trabajo escolar y o comunal.

Desde el primer encuentro y bajo el enfoque de la metodología participativa se promovió el trabajo colaborativo mediante círculos de estudio, el trabajo en pares, las estrategias pedagógicas de intercambio académico, los procesos de transformación en contextos locales, las expediciones pedagógicas, el trabajo de campo demostrativo y la sistematización de experiencias; como una manera de incentivar procesos de mejora en la mediación pedagógica y la relación escuela-comunidad.

Consideramos que sistematizar es básicamente un proceso acumulativo de creación de saberes alrededor del tema de la pasantía como metodología en la educación continua, partiendo de nuestras emociones, sensaciones, percepciones, experiencia profesional, creencias, y sobre todo de una lectura crítica, colectiva de la realidad social para teorizar sobre la práctica.

Partimos de algunas premisas construidas en colectivo, a partir de lecturas y debates de textos como el de Oscar Jara (2012), sobre sistematización de experiencia. Una de las ideas centrales que nos quedó clara de este educador popular, es que “la teoría es casi siempre más pobre que la práctica, y que las prácticas guardan en sí mismas enormes potencialidades de teorización que, claro está, muchas veces dejamos pasar, refugiándonos cómodamente en la teoría pre-elaborada o en el activismo voluntarista” (p. 57).

Entendimos que el proceso exigió encontrarnos, evaluarnos, exponernos, exigirnos, revisarnos, desaprender y dejar atrás ideas que teníamos como válidas. Entendimos desde el principio que sistematizar una experiencia es mucho más que dar cuenta de lo que pasó, es también comprender lo vivido como un proceso histórico complejo en el cual intervinieron diferentes factores, diversos actores, que nos exigimos interactuar en contextos culturales socioeconómicos, institucionales y organizativos muy distintos a los que generalmente conocemos. Nos dimos permiso de incluir y permitir hablar, escribir, y compartir nuestras emociones, sensaciones, percepciones, hicimos interpretaciones de nuestros sentimientos, es decir fuimos protagonistas y espectadoras de adentro y desde afuera de esta

experiencia. Nos constituimos en sujetos hacedores de nuestra propia historia; hicimos que ocurrieran hechos, cosas, en momentos determinados, sentimos, vivimos y construimos contextos, situaciones, relaciones en una dinámica nueva para todos nosotros.

Esta experiencia se propuso trascender los cursos cortos, las jornadas de trabajo donde un experto habla y el maestro y la maestra solo escuchan. En esta experiencia tratamos de generar espacios de encuentro para los saberes entre las, las personas participante de las organizaciones comunitarias, las comunidades educativas de centros educativos y las docentes universitarias; con el ánimo de repensar la misión de la educación en la sociedad actual, en los contextos rurales, la función social de la escuela y el compromiso moral y ético que como colectivo aprendiente tenemos.

Este texto resume las vivencias, los sentires y aprendizajes de un grupo de docentes, deseamos que este relato se constituya en una guía en caso de que usted esté buscando coordenadas para iniciar nuevos desafíos en contextos educativos de las zonas rurales. Le invitamos a desaprender, a soltar sus certezas, a permitir que la vacilación, la incertidumbre, la duda le asalte.

Conscientes del compromiso de la educación y de la persona educadora rural con la vida de los pueblos, esperamos animarles para que trabajemos pensando no solo en las niñas y niños que asisten a la escuela, sino que ampliemos nuestra mirada y nuestro compromiso también con la familia y la comunidad. Una escuela contemporánea rural se preocupa y ocupa por la vida buena local, por ello construye espacios para aprender juntos, para acercarnos al entorno, para resignificar la esencia del mundo rural, indígena y campesino, según sea el caso.

La vivencia pedagógica que se comparte, plantea el análisis de referentes teóricos que orientan el rumbo de las acciones estratégicas propuestas en la educación continua que hemos construido; además, ha considerado los referentes legales que dan soporte e impulso a las iniciativas de transformación del quehacer de la escuela.

El planteamiento que se aporta tiene una intención propositiva, emergente, intenta romper con las verdades establecidas y

legitimadas en la educación continua; se sustenta y construye a partir del conocimiento que aporta cada participante, con la capacidad instalada en la División de Educación Rural, del Centro de Investigación y Docencia en Educación, con amplia experiencia acumulada desde los años ochenta.

Desde entonces, los diferentes colectivos docentes universitarios de la DER se han estado preguntando, estudiando, pensando, dialogando sobre la educación rural; sobre las prácticas pedagógicas en estos contextos, sobre sus particularidades, sus necesidades, desarrollando planes de formación de maestros y maestras, desarrollando acciones de intercambio de saberes en proyectos de extensión y de investigación, en síntesis, la DER ha venido acumulando una importante capacidad instalada para abordar el tema de la educación en contextos rurales. Es desde esta capacidad construida, que se ha desarrollado esta experiencia y que se sistematiza para entregarla a docentes que laboran en contextos rurales, y en general a maestras y maestros que tengan interés por este tema.

La sistematización de esta experiencia se enmarca en el proyecto desarrollado entre los años 2010 y 2011 propuesto desde la División de Educación Rural y que se denominó Proyecto para el fortalecimiento de procesos de educación continua en contextos rurales. El mismo se desarrolló en la zona de San Carlos, específicamente con seis circuitos escolares: Santa Rosa de Pocosol, Boca de Arenal, La Fortuna, Los Chiles, Coopevega y El Pavón.

El proyecto estuvo marcado fundamentalmente por las características de las personas que conformaron el equipo y que participaron de la experiencia. Acordamos visualizar este proceso como una oportunidad para adentrarnos en el campo de acción no solo la educación formal, sino también los espacios y a las personas a los que se puede acceder desde la educación no formal, reconociendo que personas de diferentes edades y con diversos intereses tienen necesidades educativas; que debemos atender.

Trabajamos con la firme convicción que se deben y se pueden crear las condiciones, abrir los espacios y ofrecer oportunidades para que todas las personas logren una vida más plena y desarrollen sus potencialidades con un acompañamiento respetuoso y cuidadoso de

su propio proceso educativo. Nos dimos la oportunidad de vincularnos con nuestras emociones y también con nuestro intelecto, construimos lugares comunes de producción de saberes con esos saberes cotidianos que tenemos todas las personas, identificamos los saberes producto de la vivencia al decir de Freire (p. 59).

Partimos de la creencia y la convicción de que todas las maestras y maestros somos capaces de generar procesos reflexivos que permitan la construcción de una mirada crítico-propositiva de nuestro trabajo educativo en el ámbito rural y del supuesto de que estamos preparados para constituirnos en equipos gestores para liderar procesos de transformación de la vida local con miras a mejorar la vida de todos los habitantes de la zona rural.

Esperamos que esta experiencia inspire a otras comunidades educativas para animarse a construir una vida escolar y comunitaria inspirada en el trabajo pedagógico creativo, amoroso y comprometido en la escuela rural.

Agradecemos a los miles de educadores y educadoras rurales de América Central que construyen conciencias para no repetir historias de dolor, que hacen educación solidaria en la soledad de sus escuelas.

Capítulo I.

**UNA educación continua con
y para las gentes, centros
educativos y comunidades**



La División de Educación Rural (DER) desde sus orígenes ha estado comprometida con el mejoramiento y derecho a la educación en las zonas rurales del país, su quehacer, se orienta en múltiples direcciones, en tanto que no se inscribe solo en el proceso de formación de maestros para las zonas rurales, sino que busca el aporte y acompañamiento estratégico de acciones vinculadas a la educación continua, extensión, producción didáctica e investigación orientadas a la atención de los contextos con mayor vulnerabilidad social y económica en el país y la región.

Esta Unidad Académica históricamente se ha comprometido con la vida y la educación de las zonas rurales. Reconoce que las personas, centros educativos y comunidades tienen necesidades e intereses por atender y un potencial creador para generar mejores procesos educativos que favorezcan estados de bienestar material y espiritual.

El saber gestado por más de veinticinco años de experiencia en el campo de trabajo se revierte en propuestas que emanan en el quehacer de esta Unidad Académica y el trabajo propositivo que aportan las comunidades educativas deseosas de transformaciones para encontrar mayor sentido y significado a la vida de la escuela rural.

Esta experiencia de educación continua surge en el marco del desarrollo de un proyecto de la DER con maestros y maestras de San Carlos durante los años 2011 al 2013. La ruta metodológica se centró en la problematización de la realidad educativa y comunal, desde el pensamiento propositivo, identificando colectivamente los problemas, socializando potencialidades del trabajo que realizan muchas veces en soledad los maestros y maestras; pensando las propuestas, las líneas de acción, el hacer y el quehacer en colectivo.

En las plenarias de reflexión que se realizaban cada mes, animamos la auto-reflexión sobre el sentido que debe tener la educación como proceso formativo, que prepara para la vida, que debe ser pensada desde la convivencia armoniosa, fecunda en relaciones afectivas y emprendedora en espíritu crítico, para comprender y proponer desde ahí, qué aspectos de la vida local deben

conservarse y cuales transformarse y cómo y con quién y para qué, todo esto, con el ánimo de lograr una vida más plena para todos y todas.

Es síntesis este proyecto se propuso el empoderamiento para la gestión educativa desde la comunidad como punto de partida para generar propuestas que enriquezcan la vida de la escuela y la comunidad educativa.

En esta iniciativa participamos un grupo de alrededor de treinta educadoras y educadores, cientos de niños y niñas y decenas de familias rurales que asumieron el desafío de plantearse el quehacer de la vida escolar inspirados en la pedagogía crítica y el compromiso ciudadanos de abrir camino aportando sueños, trabajo, energía e ideas para lograr procesos formativos con sentido y significado para la vida del campo.

El compromiso por mejorar los procesos educativos es un asunto que trasciende el ámbito nacional y se asume como un asunto de interés mundial, así es considerado por el Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar en abril de 2000, en donde se afirmó que la meta de “educación para todos tiene que ver con la calidad y no sólo con llenar las aulas”, en este foro se abogó por la capacitación de los maestros y las maestras, y se postula un modelo de democracia para el sistema educativo que implica la participación de la comunidad en sus procesos de decisión, administración y supervisión; visualizando la educación rural no solo como el proceso para generar aprendizajes, sino -y sobre todo- para la formación ciudadana que construya en las y los aprendientes posicionamiento político, ético, histórico a partir de la lectura de su entorno, sus prioridades y sus posibilidades.

Entre los objetivos establecidos para el año 2015 por las Naciones Unidas sobre el tema educativo se establece que todos los países firmantes (Costa Rica entre ellos) se comprometen a “lograr la enseñanza primaria universal” velando por que todos los niños y las niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. La meta es más difícil de alcanzar en los sectores rurales generalmente caracterizados por el bajo nivel de escolaridad, y con tasas de deserción muy altas, afectando particularmente a las niñas y a grupos étnicos”. (Documento La educación Rural en América Latina 2012).

Lo anterior implica gestar espacios de trabajo inspirados en los principios de vida democrática, donde es fundamental incentivar el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la generación de saber propio, la lectura comprometida con la realidad como proceso histórico con visión presente y futuro, y la toma de decisiones como alternativa para generar consciencia sobre el quehacer de la escuela y la vida comunitaria rural.

Además, asumimos el desafío de construir escenarios de aprendizaje con sentido para los pueblos, vinculados a la declaratoria de la cumbre mundial de la alimentación en 1996, donde se subrayó la importancia de aumentar el acceso a la educación para la población rural como alternativa para erradicar la pobreza y el hambre, alcanzar la seguridad alimentaria, la paz y el desarrollo sostenible.

En el año 2002, en La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo), también enfatizó el papel de la educación. Por este motivo, durante dicha Cumbre la FAO (Organizaciones de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) y la UNESCO (Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), lanzaron el programa de Educación para la Población Rural (EPR): una alianza mundial de gobiernos, organizaciones no gubernamentales y agencias internacionales de cooperación. Unos meses más tarde, en noviembre del mismo año, el programa EPR fue lanzado a nivel regional durante la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), celebrada en La Habana, Cuba.

Atender la educación en zonas rurales es una prioridad en las agendas de organismos internacionales y de las comunidades, por lo que conviene plantearse alternativas de trabajo que aporten caminos nuevos para re-pensar el papel de la escuela, el maestro, la maestra y la comunidad local para imprimir un renovado sentido al quehacer de la educación y de la escuela, vinculados a los temas sustantivos que garanticen una vida digna y plena de derechos para los habitantes de las zonas rurales.

Como puede notarse los desafíos que se tienen son grandes y requieren ser atendidos desde los procesos de formación inicial y la educación continua en las comunidades educativas.

Es necesario en este punto aclarar un aspecto conceptual que este equipo de trabajo desea ha discutido ampliamente; si bien, se hace alusión en documentos oficiales al concepto de deserción educativa, no estamos de acuerdo en denominar desertores a las personas menores de edad que, por diferentes motivos, -en la mayoría de los casos ajenos a su voluntad-, son excluidos del sistema educativo-.

Partimos de comprender que hay personas adultas, profesionales en diferentes áreas a cargo de la gestión y desarrollo de los procesos educativos en distintos niveles, en distintas áreas, que deben velar y garantizar por la calidad de la educación y que son -en la gran mayoría de los casos- funcionarios de la administración pública, entonces, ¿por qué responsabilizar a las personas más débiles de la cadena, de que las cosas no salgan bien? ¿Por qué asignar la responsabilidad a los niños y niñas si ellos no están en los espacios de toma de decisiones? El concepto tiene una implicación que debe ser analizada a profundidad.

Estamos convencidas de que la deserción es un concepto que deliberadamente deposita la responsabilidad y la culpa en los más débiles de la cadena. Es un concepto que enmascara una problemática que debe ser analizada muy a fondo. De ahí que, nos referiremos en todo el texto a personas menores de edad excluidos del sistema y no a desertores como se les ha venido llamando en escenarios educativos de orden oficial.

¿Por qué educación continua desde la educación rural?

La escuela rural tiene el desafío de construir un proceso pedagógico particular a partir de los valores y principios de la vida del campo; a partir de un sentido de vida propio, de ahí que, la escuela rural debería buscar su mayor inspiración en sus prácticas, sus valores, su cotidianidad, su historia, aprender en y desde la mirada crítica, profunda consiente de su realidad; debe aproximarnos al bosque, al río,

los animales, el viento, debe saber la historia de cada pueblo para comprender el hoy y soñar el mañana. La vida en el campo con su ritmo y su tiempo -que es otro tiempo- nos viene demostrando que ha comprendido mejor la importancia de saber mantener lo esencial de la vida en el planeta: el agua, el oxígeno, el equilibrio ambiental.

EL Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, considera escuelas rurales aquellos centros educativos que ubican geográficamente en los distritos que ha sido clasificados como rurales de acuerdo a los criterios del Instituto Nacional de Estadística y Censo.

Podemos afirmar que la educación rural es aquella que se imparte en (o desde) centros públicos o privados de preescolar, de I y II ciclos (primaria), de III ciclo y ciclo diversificado, (académico o técnico) (secundaria), así como de enseñanza especial, y los proyectos curriculares alternativos, que se encuentran ubicados en zonas territoriales que el Instituto Nacional de Estadística y Censo define como Rural Concentrado y Rural Disperso.

Rural concentrado: son aquellos centros poblados no ubicados en el área urbana, que reúnan ciertas características, tales como: un predominio de actividades no agropecuarias; 50 o más viviendas agrupadas o contiguas con distancias entre sí generalmente no mayor de 20 metros, disposición de algunos servicios de infraestructura como electricidad, agua potable y teléfono; cuentan con servicios como escuela, iglesia, parque o plaza de esparcimiento, centro de salud, guardia rural, etc.; pequeños o medianos comercios relacionados algunos con el suministro de bienes para la producción agrícola; y un nombre determinado que los distingue de otros poblados.

Rural disperso: son aquellas áreas rurales no contempladas en la categoría anterior. Estas áreas suelen tener mayor dispersión de viviendas y población en el territorio y un uso del suelo predominantemente ocupado por actividades agropecuarias.

Además, se cuenta con una clasificación de los centros en seis categorías, al tamaño de su matrícula inicial:

Escuela unidocente

En Costa Rica se consideran administrativamente como escuelas unidocentes aquellos centros educativos de I y II ciclos cuya matrícula inicial no sobrepasa los 50 estudiantes. Estas escuelas se dividen en dos subgrupos: las que tienen entre 1 y 30 estudiantes; y las que tienen entre 31 y 50 estudiantes; matriculados al momento de iniciar el ciclo lectivo. Ambos subgrupos se contabilizan como escuelas unidocentes, a pesar de que en el segundo caso se nombra un docente adicional o “maestro de apoyo”.

Escuela de Dirección 1: Es la que cuenta con una matrícula entre 50 y 180 estudiantes. Sus dimensiones físicas son mayores a las de la escuela unidocente, pues debe contar con un número mayor de aulas, cuenta con un grupo de dos a seis docentes, uno de ellos se desempeña como director y asume además las clases en uno de los grupos.

Escuela de Dirección 2: Es una escuela con 180 a 300 estudiantes. El director o directora no asume ningún grupo a cargo, pues debe atender las funciones administrativas. El grupo de docentes es por lo general de seis a doce personas. Por lo general a partir de la Dirección 2 se solicita el apoyo de equipos interdisciplinarios y la presencia de programas alternativos de apoyo al proceso.

Escuelas de Dirección 3: Tiene entre 300 a 600 estudiantes. El grupo docente es de 10 a 20 profesionales. Cuenta con un profesional nombrado para asumir las funciones administrativas. En ocasiones si algún docente no tiene las horas de la jornada laboral completas, es nombrado para asumir esta función, combinando así la docencia y las funciones de administración.

Escuela de Dirección 4: Posee entre 600 a 900 estudiantes. Su planta física es mucho más grande y el grupo de docentes es de 20 a 30 personas.

Escuela de Dirección 5: Es el modelo más grande del país. En este tipo de instituciones, el director o directora cuenta además con un asistente para apoyar las labores administrativas.

Como institución formadora de formadores de nivel superior, consideramos fundamental diseñar propuestas que atiendan la educación

continua de la persona docente y comunidad educativa en general, que no focalice su labor en las actividades áulicas, sino que atienda las particularidades que presenta el contexto, y esto demanda una mirada bondadosa, asertiva y propositiva, comprometida.

Por este motivo pensamos que desde la educación continua debemos promover un espacio de aprendizaje diverso, valioso y significativo para las personas que tienen la responsabilidad de asumir la mediación pedagógica en los centros y procesos educativos no formales rurales con la comunidad escolar; pero además debe ser sugerente en cuanto al trabajo que se puede apostar desde la escuela.

La educación continua tradicionalmente, ha sido asumida, como ese espacio que le brinda a los maestros y maestras información y formación para realizar mejor el proceso de enseñanza y su práctica educativa. La principal estrategia que se ha venido utilizando en Costa Rica, para promover la educación continua es la de destinar presupuestos para el desarrollo de cursos semanales de ocho horas diarias o bien en horarios alternos, que certifican cuarenta horas de aprovechamiento.

A mediados de los años 80, un estudio encargado por el Banco Mundial (Haddad, 1985, citado por Torres del Castillo 2006) concluía que, “los programas de formación docente inicial financiados por el BM no estaban teniendo los resultados en términos de relación “costo-beneficio”. Estudios más recientes revelan que docentes con más años de estudio y calificaciones, no necesariamente logran mejores resultados en sus aulas. Sobre esta base, el Banco Mundial bien desaconsejando a los gobiernos invertir en la formación inicial de los y las docentes y priorizar la capacitación en servicio, ya que es considerada más costo-efectiva y recomienda además, para ambas explorar las modalidades a distancia”. (p. 41)

Así las cosas, se puede advertir, que la mejora en las prácticas pedagógicas de manera sostenida y sistémica ha sido poco notoria a partir del desarrollo de este tipo de estrategias, por lo que se requieren propuestas que posibiliten progresos en los procesos formativos y de actualización de los y las maestras a partir de decisiones y planteamientos pedagógicos, realizados por profesionales de

la pedagogía, que comprendan la educación como un derecho y no como un negocio o una empresa.

El enfoque de la educación continua en este proyecto tuvo implícito un marco epistemológico que asume al educador, educadora como persona generadora de saber y gestora de propuestas inspiradas en un código ético, en el cual la escuela se considera como un laboratorio para senti-pensar y transformar el contexto, trabajando mancomunadamente con la familia y la comunidad; reivindicando el saber local y lo que sus pobladores consideran valioso de ser asumido como aprendizaje. Una educación que teje puentes para establecer redes entre las necesidades del ámbito comunitario y el educativo y que trabaja orientada por las necesidades educativas del contexto rural.

La educación continua aquí, se plantea como un proceso que puede construir y promover la transformación en la visión socio-educativa de la escuela, partiendo de la idea de educación continua; no como una acción de capacitación o desarrollo profesional que tiene un espacio y tiempo definido e inmediatos, con el tradicional modelo en el cual alguien capacita y otros son capacitados, o se desarrollan talleres de capacitación con horas presenciales y en algunos casos con trabajo a distancia valorado como aprovechamiento o de participación sin que medie un acompañamiento o realimentación pertinente a partir de la reflexión colectiva.

La educación continua que se propone, refiere a procesos dialógicos de construcción compartida, donde no existe una concepción individual de las aprendiencias, sino una perspectiva colectiva, que implica la permanencia de diálogos reflexivos para la realimentación y mejora de la práctica educativa, lo que involucra el estudio, el análisis, la reflexión, el cuestionamiento permanente, la creatividad pedagógica, a fin de lograr construir una praxis pedagógica con sentido para la escuela y la comunidad.

Desde este planteamiento de Educación continua, creemos que la escuela es mucho más que el edificio -que con grandes esfuerzos en muchas ocasiones se construyen-, pensamos que la escuela es el espacio relacional que forjamos para aprender en comunidad. La escuela es el encuentro que tenemos para aprender de la vida, y donde se supone aprendemos a vivir y convivir.

Es el lugar donde se materializa la posibilidad de una vida solidaria para el disfrute, para comprender la coexistencia humana con la tierra, la vida, el mundo natural, para resignificar la dimensión del tiempo y el espacio y lograr situarnos en la vida presente, como personas históricas y con responsabilidad por la vida futura; en donde se aprende la geografía, matemáticas, biología, pero no en el vacío, o de manera aislada, como aprendizajes sin sentido, que está en los libros; sino desde el significado que todas estas asignaturas tienen en y para la vida cotidiana en la familia y en la comunidad.

Ante lo expuesto, desde la experiencia asumimos la educación continua, como la oportunidad de seguir creciendo personal y profesionalmente en los diferentes espacios pedagógicos, es la que permite ese continuum en el aprendizaje, en la construcción de saberes, en el desarrollo de potencialidades cognitivas, afectivas, sicomotoras, éticas, espirituales y sociales. Es la posibilidad a desaprender, para construir nuevos saberes en un mundo dinámico, una sociedad cambiante; en ocasiones, sin rumbo para la vida comunitaria.

Una educación continua pensada por y desde las y los profesionales de la educación, implica construir espacios para repensar el sentido de la vida de la escuela en conjunto, para hacer lectura profunda de la realidad (mundial, regional, nacional, local y familiar) y vincularla al sentido de vida escolar. Para lograrlo se necesita forjar un trabajo colaborativo, democrático y autogestor en y desde las comunidades educativas, mediante el diálogo reflexivo, el trabajo pedagógico contextualizado y la participación ciudadana como pilar fundamental para generar sentido y significado a la vida comunitaria.

La propuesta de trabajo trata de revelar la labor del educador y la educadora en contextos rurales, ya que en las condiciones de soledad en las cuales se trabaja en las zonas rurales, -sobre todo en las zonas rurales dispersas-, la interacción con las y los colegas es casi nula, este grupo de docentes no cuenta con espacios para el debate, la reflexión, la consulta, no hay nadie a quien contar sus éxitos o sus frustraciones con los niños y las niñas. El docente debe asumir también las funciones de dirección, y aquí es necesario comprender que aunque una escuela sea pequeña por su número de matrícula, la normativa obliga a llenar todas las fórmulas, a cumplir con

todos los informes, proyecciones, estudios y análisis estadísticos, organizar la junta de educación, entre otras múltiples funciones.

La educación continua es un proceso que requiere interacciones y transformaciones profundas en las prácticas colectivas de los centros educativos donde es frecuente el aislamiento entre colegas docentes, las limitadas posibilidades para el intercambio de opiniones, para el reconocimiento de los éxitos, el acercamiento a la realidad con mirada pedagógica; así como los cuadernos saturados de letras y exámenes plagados de ítems desvinculados de la vida local. Estas evidencias hacen dudar de las propuestas curriculares y abordajes metodológicos que se promueven, especialmente cuando nos encontramos frente a elevados índices de expulsión, repulsión y exclusión en la comunidad estudiantil.

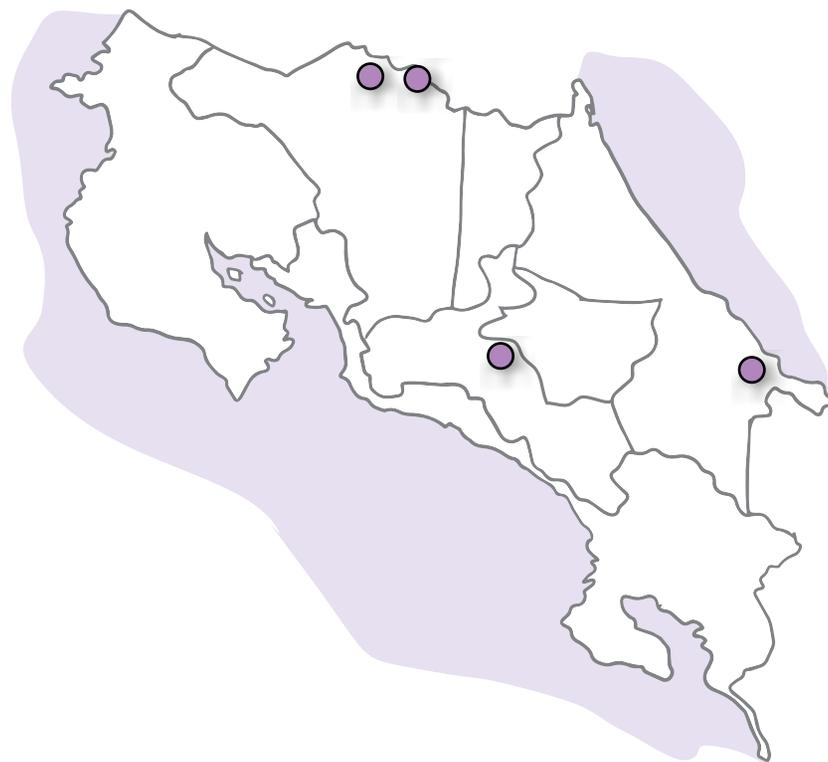
El enfoque y la modalidad de la educación continua en este proyecto fue construido y pensado, re-posicionando al educador, educadora rural; mirando la comunidad y al contexto general; asumiendo la escuela como institución social con capacidad para generar oportunidades de aprendizaje relevantes para las personas en la comunidad. La vida de los niños y las niñas fue pensada desde el entorno familiar-comunal; visualizando el abordaje individual y colectivo del proceso formativo; sin perder de vista las condiciones laborales, así como las limitaciones y potencialidades de los maestros y maestras.

Se partió de un posicionamiento positivo, con el ideal que el proyecto contribuyera en ser una voz de aliento y escenario de aprendizaje, en la búsqueda de una educación que posibilite bienestar, contextualización, sanas y buenas interacciones, aprendizajes pertinentes y sanos espacios de convivencia para lograr una vida más plena para las comunidades rurales a partir de su sentir, pensar, vivir y soñar.

El proyecto se desarrolló en la zona de San Carlos, específicamente con seis circuitos escolares: Santa Rosa de Pocosol, Boca de Arenal, La Fortuna, Los Chiles, Coopevega y El Pavón.

Como parte del trabajo propositivo, el proyecto desarrolló una metodología participativa, en modalidad presencial y a distancia, que generó posibilidades de encuentro en diversos espacios. La propuesta se presentó previamente a las autoridades responsables de la Dirección Regional Educativa de San Carlos.

Como parte de la diversidad de escenarios, se realizó una gira o expedición pedagógica a la ciudad capital de Costa Rica; San José, a la zona indígena de Talamanca y como parte de los escenarios internacionales, se visitó diferentes escuelas en Nicaragua y El Salvador.



Comprendimos que para generar cambios no es suficiente enunciarlos en discursos o en teorías, necesariamente se requería de vivirlo, por este motivo nos preparamos para realizar giras pedagógicas transformadoras a centros educativos de la región, el objetivo era claro, demostrarnos que con el trabajo pedagógico reorientado podíamos hacer transformaciones sin depender de presupuestos adicionales (el proyecto no disponía de recursos financieros), así que entre todas las personas participantes, se realizaron diferentes actividades con el ánimo de generar recursos propios que permitieran el desplazamiento colectivo .

Intuimos que la experiencia cultural de nosotros como comunidad aprendiente debía ser enriquecida, por este motivo promovimos la visita al Teatro Nacional, para compartir un diálogo esperanzador con el educador-artista y poeta, Edgar Céspedes Ruiz (pedagogo costarricense), quien nos ofreció un proceso alfabetizador para disfrutar la belleza arquitectónica del Teatro Nacional y el concierto nos brindó bienestar emocional y unos deseos inmensos de asumir la música como espacio de vida que puede enriquecer la vida de la escuela y la comunidad.

En esta misma gira tuvimos la oportunidad de vivir una ruralidad diferente a la tradicionalmente conocida por nuestra comunidad de aprendizaje, nos acercamos a la comunidad indígena de Talamanca, transitamos los caminos que en soledad recorren los niños, las niñas, maestras y maestros cada día, visitamos hogares, exploramos el exuberante contexto con su belleza natural y cultural.

Desde esta experiencia nos propusimos un esfuerzo amoroso por comprender la cultura del pueblo bribri, un pueblo que se niega a morir pese a todas las luchas que tuvo y tiene que dar, para asumir la vida en coexistencia con el todo.

El trabajo en las diferentes escuelas visitadas nos dejó inquietos, comprendimos que deseábamos aprender viviendo, reflexionamos que podríamos desarrollar nuestra inteligencia cultural explorando espacios diversos; deseábamos también, manifestar a las niñas y los niños nicaragüenses que viven en Costa Rica que nos interesa conocer y acercarnos su patria, porque de esta manera podríamos valorarla, apreciarla, respetarla; por eso asumimos el desafío colectivo de cruzar la frontera nacional y nos animamos a visitar el país hermano Nicaragua.

En el análisis de la realidad, para el planteamiento de una propuesta pertinente, pensada a la luz del contexto nacional se miraron las situaciones prioritarias que daban al traste con la problemática educativa y aspectos de vulnerabilidad social que marcan el acontecer educativo costarricense.

En este sentido se analizaron los datos que viene siendo registrados en el Informe del Estado de la Educación en los cuales se evidencia un crecimiento en el promedio de reprobación en el nivel de primaria; y el cual señala que las zonas de mayor reprobación son las zonas

rurales. En los diferentes informes se explica que un factor clave que debe fortalecerse es la calidad de la docencia. Así mismo, se analizaron los índices de vulnerabilidad social imperantes, en los cuales, de nuevo, las zonas rurales son las que ocupan los puestos principales en pobreza y exclusión social.

Ante la situación de fragilidad educativa que vivencian algunas zonas rurales de San Carlos, el Proyecto asumió el compromiso de aportar propuestas encauzadas a un mayor acompañamiento de los docentes rurales mediante alternativas de educación continua orientadas al logro de un mejoramiento del desempeño docente, de los procesos de aprendencia con miras a disminuir del porcentaje de estudiantes reprobados o expulsados del sistema educativo, esperando a la vez, que este accionar tenga repercusión en los procesos de la vida comunitaria.

Considerando estos datos reveladores queda evidente la importante necesidad de revisión del quehacer en algunos centros educativos desde el abordaje metodológico del proyecto se asume la idea de que como maestros y maestras tenemos el deber y la responsabilidad de aportar toda nuestra capacidad para inspirar en los procesos educativos mística y compromiso que arrojen resultados y vivencias reflexivas y constructivas.

De acuerdo con lo que explica este mismo autor, los seres humanos no nacemos para sufrir la desdicha del hambre y la pobreza para ser excluidos, relegados, reprobados. El papel de la educación es pilar fundamental en la construcción de la sociedad, en la formación de las personas que deseamos forjar para construir y coexistir en un mundo mejor, con los valores morales, espirituales, cívicos y éticos que deben alimentar el corazón, el pensamiento y el actuar, aspectos necesarios e indispensables para enfrentar el futuro y los desafíos de los tiempos que nos ha tocado vivir.

De igual forma, nos asumimos como sujetos históricos, educadores y educadoras conscientes, capaces de decir y decidir, de hacer y transformar, de soñar y lograr; de mirar y leer la realidad y ser capaz de advertir lo que no está bien, lo que debe y puede mejorarse y asumirse propositivamente; pero a la vez con capacidad para ver lo bueno, lo bello, la virtud de lo diferente.

Al respecto, Freire (1993) en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, plantea que “el hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, nos debe poner en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, nuestra presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la Historia” (p. 18).

Es así que, todas las personas participantes nos asumimos como seres históricos, que actuamos en una realidad que no está dada, que puede ser encausada, que da la posibilidad y potestad de dirigir el destino personal, institucional y colectivo, que aporta esfuerzos, una voluntades, asume compromisos y se plantea metas.

La educación continua, como proceso de formación y actualización que potencia el desarrollo profesional docente, necesita repensarse y revitalizarse para que se constituya en una experiencia significativa orientada al mejoramiento de la praxis pedagógica.

En el transcurso de estos dos años de trabajo fuimos analizando las propuestas de educación continua que imperan en el colectivo docente a nivel nacional e internacional. Hicimos especial análisis del enfoque, la metodología, los resultados, las lecciones aprendidas y se idearon nuevas rutas para construir espacios de diálogo, estudio, reflexión, aprendencia y generación de ideas propositivas para el trabajo mancomunado con las comunidades. A partir de este análisis y del pensamiento colectivo construido se miraron las posibilidades y potencialidades que ofrecen los escenarios rurales en la construcción de alternativas que permitan un trabajo profesional renovado e impulsador de cambios en los procesos educativos.

Tuvimos clara conciencia que el éxito escolar no depende únicamente del esfuerzo y dedicación que esté en capacidad de hacer el estudiantado y su familia, sino que además, el centro educativo debe ofrecer determinadas condiciones y posibilidades y que esto es una responsabilidad de los gestores y docentes.

Pero esta responsabilidad es asumida compartida con las instituciones que tienen relación directa con los procesos de formación profesional. Al respecto, se retoma lo planteado por Delors (1990) quien explica la responsabilidad social de las instituciones formadoras al

enunciar: “La universidad puede contribuir como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; logrando el máximo desarrollo individual y social que les sea posible, y englobando todo tipo de experiencias y actividades que sean o puedan ser portadoras de educación.”(p 24)

Así que entendemos y asumimos la responsabilidad de la universidad pública en el sentido de mantener la comunicación, dar seguimiento y enfrentar desafíos que plantea la dinámica educativa actual en los lugares donde exista mayor necesidad.

Inicialmente, nos dimos a la tarea de leer la realidad con mirada crítica, amorosa, reposada y espíritu propositivo, para lograr comprender y atender las necesidades de la escuela y la comunidad, respondiendo a los referentes legales y políticos mencionados en las páginas anteriores.

Revisamos datos de exclusión, reprobación y repitencia. Las cifras son contundentes. Apabullantes. Ante la realidad descrita, nos dimos cuenta de la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que enamoren a la niñez y a jóvenes para evitar la expulsión, repulsión, exclusión, iniciando por motivarnos, ilusionarnos y revalorar el trabajo que hacemos en la educación. Decidimos iniciar el trabajo no a partir de contenidos curriculares, sino en la resignificación colectiva de la misión social y cultural del educador, la educadora rural en el marco de los procesos de educación continua.

Si bien tenemos claro que la que la compleja situación socio-económica que vive la sociedad, no es un asunto que pueda resolver la educación de manera exclusiva, sí es seguro que sin educación sería impensable siquiera plantearse preguntas, resolverlas, buscar diversidad de abordajes a los múltiples problemas que la actualidad nos plantea.

A partir de las ideas medulares expuestas se inicia la construcción

de espacios de pensamiento y acción con y desde las comunidades educativas, a fin de favorecer mejor vida para la escuela, familias y comunidades, de manera que puedan apropiarse del proceso pedagógico y logren repensar de desarrollo socio-económico de sus comunidades.

Algunos referentes que nos ayudaron a comprender y leer la realidad rural

El maestro y la maestra de la zona rural, por décadas ha desarrollado una labor encomiable en las diferentes zonas del país, constituyéndose en un bastión importante como forjadores de cultura y promotores sociales.

A partir de la educación continua, se promueve la idea de que los maestros y las maestras visualicen y vivan una escuela como centro de cultura, que su función trascienda el espacio del aula y los límites de la escuela, no solo educando niños y niñas en I y II ciclo de la Educación General Básica, sino que se constituya en punto de encuentro y de aprendizaje para la comunidad. Este planteamiento encuentra sustento de la escuela como “institución social y empresa” contemplada en el artículo 6 del Convenio Centroamericano en Educación, ratificado por nuestro país, que dice: “Los Estados signatarios reconocen a la escuela como una institución social al servicio de las necesidades y aspiraciones del pueblo que debe funcionar como una empresa integrada al hogar, a la comunidad y a las instituciones de servicio público”. Convenio Centroamericano. 1962.” (p 2)

En los Fines de la Educación Costarricense promulgados en la Ley Fundamental de Educación de Costa Rica, enunciada en 1957, la escuela se visualiza como centro social no solo para promover el conocimiento sino la cultura, la vida en comunidad y potenciar el desarrollo humano en todas sus áreas, al enunciar “el mejoramiento de la salud mental, moral y física del hombre y de la colectividad. (Art. 3 Inciso a.) Y al proponer “realizar programas adecuados para elevar el nivel cultural de las comunidades. (Art. 30, p 6).

De acuerdo con la conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) en el Artículo 1.4 de la Declaración se establece que “La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un

aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países puedan construir sistemáticamente nuevos niveles y tipos de educación y capacitación”. Este planteamiento supone primeramente, el papel relevante que ocupa el proceso educativo en las aspiraciones de cada persona y de la sociedad en general, así como la acción de repensar los procesos educativos, implementando nuevas propuestas de formación y capacitación docente para el mejoramiento de la educación.

Atendiendo a los planteamientos educativos vigentes la Política Educativa dicta en 1994 la importancia de la “Formación, Capacitación y Educación Continua de los docentes debe responder a modalidades individualizadas y socializadas de construcción y reconstrucción del conocimiento. (D. 5), así como el enunciado más reciente donde se promulga “El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense”; pronunciamiento realizado por el Consejo Nacional de Educación en el 2008 que plantea “La educación debe brindar a cada estudiante los conocimientos, las herramientas, la sensibilidad y los criterios éticos, estéticos y ciudadanos, necesarios para poder – desde ahora y a lo largo de toda su vida – avanzar de manera crítica y sistemática en la búsqueda permanente de lo verdadero, lo bueno y lo bello, elementos inseparables de lo que nos hace mejores seres humanos” (p.8).

De tal manera, que se reconoce el rol fundamental la educación continua y sobre todo se evidencia el papel que los maestros y maestras juegan para el logro de una sociedad más humana, solidaria y justa, por tanto, el cuerpo docente que requiere además, de una preparación profesional, la convicción de lo que implica su labor social y el impacto presente y futuro que puede tener su trabajo en la sociedad.

El derecho a la educación y su relación con la educación continua

La escuela rural tiene la necesidad y el deber de leer y comprender el contexto, conocer a sus estudiantes, a las familias; valorar y estudiar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias,

los lenguajes, las formas particulares de decir y de silenciarse en la comunidad, identificar qué es lo importante y vital para la gente de su comunidad, y tener la habilidad de integrar todo esto al currículo escolar.

Los y las docentes somos los garantes en las comunidades de que se cumpla el derecho a la educación para todas las personas. Pero debemos estar listos para cambiar, transformar, impactar la vida de niñas, niños, jóvenes y en general, personas de la comunidad. Todo esto pasa por transformarnos primero a nosotros mismos, ya que las transformaciones no pueden ocurrir si uno mismo no está transformado y listo para realizarlas.

El reto de nosotros los maestros y maestras es comprender que la educación es o por lo menos debe ser, la posibilidad para que cada persona llegue a ser lo mejor que pueda ser. Eso solo se logra con educación pues al fin y al cabo esta se trata simplemente de optimizar las capacidades de cada persona. Pero, ¿Cómo hacemos para optimizar esas capacidades? Hay que trabajar para desarrollar el saber que cada ser humano tiene y puede potenciar. Y el saber es simplemente poder poner en contexto lo que uno sabe. Pero es difícil hacerlo, si enseñamos geografía sin historia, matemáticas sin geografía. Si se enseña cada asignatura por separado. Sin comprender ni analizar el contexto, que es desde dónde se explica el origen, la evolución, las limitaciones, los intereses, en fin, todo. No podemos seguir enseñando contenidos sin contextos. Así va a resultar muy difícil aplicar el conocimiento, -cualquiera que sea- a la realidad.

El acto educativo trae consigo desvelos, vacilaciones, dilemas; se puede optar por el camino fácil, limitarnos a hacer lo que siempre se hace, o tomar el camino de la incertidumbre, tocar la vida de muchos seres humanos, la mayoría niños y niñas que tenemos la oportunidad de conocer, de impactar positivamente en un periodo de sus vidas en la cual necesitan con urgencia de tener al lado personas que les traten con cariño, con respeto, que les enseñen y les den oportunidad de crecer, desarrollar habilidades y destrezas que los inserten en esta sociedad cambiante en la que deberán vivir.

Es decir, se requiere una escuela y un equipo docente, que aprenda y enseñe a aprender para comprender la realidad, pues solo así lo-

graremos que disminuya la violencia en los hogares, el hambre, la falta de techo en familias, la contaminación, la falta de solidaridad y como dirían nuestros hermanos indígenas, lo que experimentamos es ausencia del buen vivir. La dinámica de la sociedad actual, las ansias imparables de desarrollo deben ser revisadas y cuestionadas en la escuela, allí debemos “aprender a desconfiar de la industriosisidad, de la velocidad, de la opulencia como modelo de existencia del desperdicio y el envilecimiento del entorno como manera de habitar el mundo”. (Ospina 2014. p. 13).

Esas son algunas de las razones por la que tenemos que continuar construyendo un aprendizaje significativo y con sentido para todos y todas.

A partir de los referentes legales citados, se fundamenta el trabajo que nos propusimos. De manera mancomunada nos dimos a la tarea de pensar que la escuela no es una isla, quisimos visualizarse como un ecosistema en sí misma, que tiene movimiento e intercambio, donde fluye energía, ideas, conocimientos, vivencias; diversidad de voces, valores, manifestaciones; interacciones en contextos que van más allá de lo geográfico, donde se articula lo educativo, social, cultural, político, económico y espiritual.

Biopedagogía y Aprendizencia como reto en los procesos de educación continua

El aprendizaje surge en el marco de complejos procesos de aprendizencia, los seres humanos no surgimos en un proceso aislado, sino en el marco de un largo, complicado, intrincado proceso de generación, transformación, evolución en conjunto con todo el entorno de vida.

La visión androcentrista del mundo ha desvirtuado por muchos años esta concepción y ha generado conductas, culturas, actitudes depredadoras, que en la actualidad están pasando una costosa factura al planeta. Sin embargo, la vida sigue generando formas flexibles y adaptativas para evolucionar respondiendo a los cambios y continuar desarrollando nuevas formas de aprendizencias para mantenerse como vida; viva.

Los cambios vertiginosos que se han sucedido en materia de producción de bienes, de maneras de establecer la comunicación, de generación y acceso a la información, de construir y vivir nuevos valores por las generaciones de relevo, - para mencionar solo algunos aspectos - nos plantean preguntas de análisis sobre si ésta es solo una época de cambios o un cambio de época.

Creemos, como otros estudiosos del tema, que vivimos frente a un cambio de época. La última vez que, profesionales del área de la sociología e historia indicaron un cambio de este tipo fue hace un poco más de doscientos años, debido a las radicales transformaciones que generó la revolución industrial. ¿Cómo asume este reto la educación en la actualidad? y ¿Cómo lo estamos asumiendo las personas que nos dedicamos a la educación? ¿Cuáles preguntas nos deberíamos hacer para reflexionar sobre todo esto? ¿Qué cambios urgentes habría que hacer a partir de los nuevos escenarios que se nos presentan? ¿En qué podemos y debemos empezar a trabajar? ¿Será posible que estemos viviendo morfogénesis, con nuevas formas y transformaciones que se producen sin cesar en nosotros y en nuestro alrededor?

La aceleración histórica y la tecnología en nuestros tiempos, nos imponen un ritmo de vida insospechado. Ahora los aparatos tecnológicos, las máquinas, las aplicaciones y sus respectivas formas de comunicación se han instalado en nuestra cotidianidad y pareciera que nos acompañaran siempre.

Producto de lo anterior, se ha generado también una sorprendente necesidad de nuevos saberes, nuevas actitudes frente al aprendizaje que mejor llamaremos aprendencias; puesto que concibe el aprendizaje no como un producto terminado, sino como un proceso que no termina con un curso, con un examen, con un título, que es inherente a la vida, que le ha dado a la vida la posibilidad de seguir siendo vida.

Ahora tenemos nuevas formas de comunicación, de interacción virtual, cantidades inimaginadas de información, de datos que no somos capaces de asimilar, de clasificar, de abordar. Claro está, que no todos somos usuarios de estos privilegios. A la par de estas inmensas posibilidades, están quedando sin acceso a la que han llamado

sociedad del conocimiento, muchas personas cuya ruta de discriminación se inicia precisamente en el escenario social diseñado para que haga todo lo contrario: ese lugar es la escuela.

Las redes de comunicación han permitido la conectividad, se han derribado fronteras, ahora tenemos acceso a saberes organizados en el ámbito de la cultura, la política, el arte, de lo cual surgen nuevas formas para la convivencia, la organización de las ideas, surgen nuevas formas de empleo y se hacen necesarias también, nuevas habilidades para vivir y participar activamente en la vida social y política actual y en los equipos de docentes, nuevas habilidades para responder a los desafíos que la actualidad nos demanda.

Ante estos cambios, es comprender que debemos educar para el asombro, la interrogación, la incertidumbre, la rebelión ante las verdades absolutas, ante las certezas positivistas, y que sigamos en la búsqueda que nos permita comprender, leer, relacionarnos, desde la duda, la búsqueda, la pregunta, lo diverso, lo confuso. Los tiempos modernos nos invitan a gritos a abandonar nuestros cómodos sillones de la verdad absoluta y adentrarnos en los caminos de la vacilación y la perplejidad.

Esta nueva época debe poder ampliar las posibilidades para que personas comprendan y dialoguen sobre los grandes enigmas de que han atormentado a los científicos en los últimos siglos, el derrumbe de las leyes de la física, que dos partículas en extremos opuestos de una galaxia pueden compartir información simultáneamente y el hecho de que la sola observación de un fenómeno cuántico puede modificarlo radicalmente, los drones microscópicos que viajan por las venas y arterias, los que reparten paquetes en las congestionadas mega ciudades, las nuevas propuestas para producir energía de fusión, esa misma que nos regalan las estrellas y el sol y que ha sido origen y fuente de vida, de todas las formas de vida y no solo de la vida humana.

El conocimiento, nuevo o anterior debe ser posesión de todas las personas. Una de las tareas pendientes de la educación actual es que todos estos avances puedan llegar a todas las personas que quieran conocerlos. Conocer sobre lo nuevo, disfrutar de las medicinas de tercera generación, informarse sobre política, nuevas

teorías sobre género, sexualidad, recibir un trato digno y respetuoso, no tener miedo...debe ser un derecho humano que debemos reivindicar.

La simple constatación de cómo se relacionan las personas jóvenes con la tecnología y sus avances nos demuestra esta afirmación sin necesidad de investigaciones especializadas. Ahora, son capaces de estudiar viendo la televisión, escuchando música, revisando en forma constante las redes sociales en las que se comunican con un lenguaje que es prácticamente un nuevo idioma; cuando hasta hace pocos años, asegurábamos con mucha firmeza, que para estudiar y concentrarse se requieren otras condiciones casi, totalmente diferentes y contrarias a las que tienen las personas jóvenes hoy y, que por si fuera poco, a ellos, les resultan plenamente exitosas.

Hemos enseñado a leer de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, en nuestra referencia contextual y desde el paradigma occidental englobador y abarcador, pues sabíamos -en ese entonces-, que la forma de comunicación escrita es diferente para los japoneses, israelíes, árabes, tibetanos, entre otros.

Todo lo que sabíamos con certeza sobre algunas técnicas de estudio debe ser revisado hoy en día. Los niños y niñas ahora leen hacia adentro, cuando entran a un enlace en la red, desde abajo hacia arriba, hacia los lados, y ni qué decir de la nueva manera de expresar ideas en los mensajes telefónicos o en las redes sociales que ahora están tan en boga. Son ciertamente de compleja comprensión para las personas no avezadas en este tipo de códigos de comunicación.

La era de las redes ha generado una realidad que ha iniciado su convivencia con los seres humanos, en primer lugar, la exigencia de sentimientos, destrezas, habilidades y conocimientos, cuyo empleo son requeridos y esperados para distintos desempeños, y aquí no solo estamos pensando en los aspectos laborales, que por supuesto, los exigen; sino que también hacemos referencia a la destreza de manejo en aspectos sociales. La ignorancia o la permanencia al margen de todos estos nuevos saberes, obstaculizan o minimizan las oportunidades de participar y tomar decisiones en los asuntos públicos y de interés colectivo entre otros.

En medio de estos procesos de transformación se debe tener conciencia del qué y el cómo surge nuestra inteligencia y nuestra emocionalidad; por cuanto estas determinan las posibilidades de vivir procesos de reflexión que favorecen las comprensiones y la construcción de conocimientos. Maturana (1999) en su libro "Transformación en la convivencia" plantea la teoría "Biología del Amor" y con ella, nos abre perspectivas desde dónde asumimos las posibilidades de aprender y la construcción de espacios para generar aprendencia.

Desde sus postulados, el amor no es solamente un sentimiento que favorece relaciones humanas afectivas, sino que es el fundamento donde fluye nuestra emocionalidad y con ella, las posibilidades de vivir con placer, gozo y alegría las experiencias de vida y de ahí, se favorecen los espacios de diálogo, los procesos reflexivos, "el estar y sentirse bien". Generando las posibilidades de interacción - comprensión se favorecen más y mejores posibilidades para sentir, oler, ver, analizar. Es por esto, que "La educación, debe producirse en el conocimiento y comprensión de que las emociones son la base de todo lo que hacemos, incluyendo nuestra racionalidad (Maturana, 1999, p.64).

Es evidente que los aprendizajes actualmente se generan de forma diferente, es por eso que, las y los educadores tenemos el reto de crear escenarios educativos no competitivos sino colaborativos. Se debe favorecer la capacidad de actuar, hacer y ser con libertad; y reflexión constante de manera que podamos asumirnos como seres responsables, social, emocional, y ecológicamente comprometidos con estados de bienestar individuales y colectivos.

Es posible que, teniendo actitud de aprendientes frente a los insólitos cambios y avances en las redes de comunicación y tecnologías se puedan favorecer las posibilidades de solidaridad, pero, para esto es preciso que la participación de los procesos biopedagógicos se den de manera intencionada y consciente.

De ahí que una pregunta que interpela a la pedagogía, a la metodología y a otras ciencias relacionadas con la educación es; ¿cuáles son los cambios y transformaciones que tendremos que estar haciendo entonces en la educación, para responder mínimamente a esta avalancha de cambios?

La educación (familias, sociedad, escuela, medios comunicación...) en nuestro tiempo debe estar atenta a los cambios acelerados que se están produciendo, debe ser lectora analítica y no solo consumidora acrítica de todos estos procesos.

Creemos que hoy más que nunca la educación continua enfrenta el desafío de modificar su fundamento filosófico, ya que no es un asunto de modificar métodos, sino de comprender qué rol vamos a tener en los escenarios particulares, públicos, privados, en la historia que estamos escribiendo mientras vivimos.

La escuela por su parte, se enfrenta a la problemática de modificar sus métodos convencionales para incorporar los bancos de datos, las redes informativas, la teleconferencia, etc., que imponen la necesidad de flexibilización de programas curriculares y la iniciación y formación de los equipos docentes, a fin de explorar las posibilidades que ofrecen estos recursos.

Así mismo, tenemos en frente el enorme impacto que produce en los y las docentes este desplazamiento desde la tecnología conocida (pizarra, textos, audiovisuales) hacia ámbitos aún inexplorados totalmente. Algunos ingenuamente, piensan que esta situación transforma de fondo y no de forma, toda la concepción que tenemos sobre la educación y que debilitan la autoridad cultural y científica de los docentes, planteando un conflicto de poderes, ya que un gran número de estudiantes poseen una vasta experiencia en el manejo de tecnología informática, colocando al profesorado en inferioridad de condiciones.

Los cambios y transformaciones actuales están lejos de originar una sociedad, que sea concebida como sistema de interacciones entre seres humanos, que organizan conscientemente su práctica, a través de una comunicación de libre dominio.

La educación continua debe convertirse en un espacio de aprender, pensar, liberar y generar espacios de análisis permanente sobre los cambios que la actual realidad nos ofrece.

La educación continua tiene la enorme responsabilidad de re-educar a las y los docentes para que puedan replantearse su quehacer, y proponer procesos dinámicos, activos, de convivencia en solidaridad con la vida y el planeta.

Es relevante aprender desde el hacer porque quienes aprenden son y serán los que poseen la capacidad de asociar, contenido, experiencia y asimilación de los nuevos aprendizajes sociales, intelectuales, culturales que permitan al ser humano desencadenar procesos neuronales de auto organización.

Quizá, es urgente que la educación continua asuma la incertidumbre como alternativa para comprender que en la experiencia educativa formal no se trata de dar conocimientos, sino de favorecer nuevas vivencias, convivencias; experiencias contrarias incluso a lo que la sociedad contemporánea exige (competencia, individualidad,...) para asumir la convivencia como alternativa para transformarse en el “convivir juntos-juntas.

Se hace necesario entonces, renacer con una perspectiva integradora, fortalecedora de triadas entre cuerpo, mente y espíritu o lenguaje, amor y cultura, sociedad, pensamiento y ser humano para comprender en qué tiempo y espacio se desarrolla la educación actualmente.

En este mismo orden de ideas, coincidimos con Maturana (1994) cuando afirma que: “La inteligencia tiene que ver con la consensualidad; la inteligencia no es primariamente la capacidad para resolver problemas, sino la capacidad de participar en la generación, expansión y operación de los dominios consensuales como dominios de coordinaciones de conductas a través de la vida todos juntos” (p. 224).

Nos planteamos la necesidad imperante de re-significar la pedagogía, de manera que se constituya en experiencia de vida que no desnaturalice la aprendencia, sino todo lo contrario; debe de generar más posibilidades para la comprensión y no tanto para la explicación. Debe de generar puentes de doble vía entre la razón y la intuición, y de lo cognitivo a lo afectivo.

Educación y nueva ruralidad

Los efectos de estas políticas internacionales de globalización, en los países mal llamado en vías de desarrollo han ocasionado la

emergencia de “una nueva ruralidad”, cada vez menos agraria, más moderna, teniendo en la mayoría de los países como consecuencia una mayor exclusión de las clases trabajadoras de sus lugares de nacimiento, produciendo oleadas de migración hacia el extranjero o hacia ciudades más cosmopolitas, solo por nombrar una de ellas.

Si queremos adentrarnos en el concepto de nueva ruralidad deberíamos comenzar por caracterizar lo urbano, lo rural.

La inclusión de lo urbano no es caprichosa, es necesaria, porque en el pensamiento dicotómico subyacente en muchos planteamientos sociológicos un concepto se aclara o se plantea por la ausencia del “otro”, es rural lo que no es urbano y viceversa.

Lo urbano, se caracteriza por la alta densidad de población, infraestructura desarrollada, amplitud de servicios y telecomunicaciones, vida social y cultural activa, posibilidades de superación personal accesibles a un amplio número de personas, un entramado social en muchas ocasiones, individualizado, despersonalizado, poco solidario, valores construidos desde una ideología globalizada, formaciones familiares diversas: familias ampliadas, monoparentales, entre otras posibilidades.

Podríamos caracterizar el contexto rural tradicional, como lo encontramos en numerosas publicaciones relacionadas con el tema, como una zona de escasa densidad de población, infraestructura limitada, eminentemente agrícola (producción primaria), de difícil acceso y deficiente comunicación con los centros urbanos, pocos servicios, generalmente asociada a la idea de “atraso”, con relaciones sociales tradicionales, solidarios, respetuosos y obedientes con sus mayores, apegados a las tradiciones locales, y con poca vida cultural. El objetivo principal de esta forma de entender la ruralidad es, proveer de insumos baratos y materia prima a la industria manufacturera, cultivar alimentos para el autoconsumo y abastecimiento de las ciudades, y la exportación de productos tradicionales tales como la carne, el café, el banano y el cacao.

Todo esto empezó a cambiar drásticamente con la implementación de las políticas derivadas de los Programas de Ajuste Estructural propiciados por los países industrializados, donde el papel del Estado se redujo, eliminando subsidios esenciales para los productores pequeños

y medianos que basaban sus estructuras productivas fundamentalmente en redes familiares; se incrementaron las importaciones de productos agropecuarios que competían con los nacionales a un mejor precio, desestimulando así su producción, e implementando un agresivo programa de atracción de inversión extranjera que fue aprovechado por poderosas empresas que estaban en capacidad de afrontar los nuevos retos de producción exigidos, pero de antemano conocidos por ellos, ya que provenían fundamentalmente de los países más desarrollados industrialmente, y a los que les convenían los atractivos incentivos para instalarse en el país.

Coincidentemente con estos planteamientos económicos se asumió la idea, de que el crecimiento económico traería aparejado inevitablemente, por un efecto “cascada” un mejor nivel de vida para todos los habitantes.

No todas las empresas familiares costarricenses pudieron incluirse dentro de esta reconversión económica, y las que no lo lograron fueron formando un grupo de agricultores excluidos de la modernización, que terminaron vendiendo sus tierras para convertirse en mano de obra barata, o formando los cordones de pobreza en las áreas urbanas.

Las estadísticas nos demuestran que los niveles de pobreza han aumentado, que se ha acentuado más la diferencia entre pobres y ricos, y la inequidad a la hora de acceder a las oportunidades de educación.

Rural o urbano ¿dos polos opuestos?

Nos detendremos en el análisis que hicieron Pérez, E. Farah M. y Grammont H. (2008) en su libro “La nueva ruralidad en América Latina: Avances teóricos y evidencias empíricas” en el cual establecen nueve variables que podrían compararse para establecer una diferencia entre lo rural y lo urbano:

Empleo: en las zonas rurales la población se ocupa en actividades agrícolas; mientras que en las zonas urbanas existe mucha mayor diversidad ocupacional con un importante predominio de las actividades de servicios e industriales.

Medio ambiente: las actividades económicas y la cotidianidad de las personas en las zonas rurales se encuentran determinadas y expuestas en mucho mayor medida a las condiciones del medio ambiente natural.

Tamaño de las comunidades: la necesidad del trabajador rural de permanecer cerca de la tierra que cultiva, articulan una relación inversa entre el porcentaje de población dedicada a la agricultura y el tamaño de las comunidades.

Densidad poblacional: relacionado con lo anterior, las comunidades rurales se caracterizan por tener una menor densidad poblacional que las zonas urbanas.

Homogeneidad de la población: la población en las zonas rurales provienen del mismo sector, por lo que sus características psico-sociales (lenguaje, creencias, tradiciones, opiniones, etc.), son semejantes.

Menor estratificación y diferenciación social: la división del trabajo es un criterio muy importante si vamos a establecer diferenciaciones sociales, condición que se encuentran más frecuentemente en las ciudades. En el campo, los individuos que se ubican en los extremos sociales, por diferentes razones pero son expulsados de la comunidad.

Movilidad social: cambiar frecuentemente de empleo, de domicilio o de “posición socioeconómica”, no es cosa común en las comunidades rurales. Los fuertes lazos familiares hacen que los padres, los hijos, los nietos, trabajen en las mismas parcelas.

Flujo migratorio: tradicionalmente las migraciones han sido del campo a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida, difícilmente al contrario. Los que migran al campo generalmente son habitantes de países limítrofes con peores condiciones de vida.

Sistemas de integración social: la baja densidad poblacional y la homogeneidad social, principalmente, hacen que el contacto con las personas sea más cara a cara, más personal que en las ciudades donde las interacciones son más de tipo secundario.

El propósito de analizar más en profundidad esa caracterización de

lo rural y lo urbano, siempre visto como antagónico, se basa en que el concepto de “nueva ruralidad” rompe con esa dicotomía, ya no existen fronteras estrictas entre las dos realidades, podemos hablar de un continuum entre ellas como lo explicita Aldo Solari en su obra “Sociedad Rural Latinoamericana”.

La nueva ruralidad

Podemos adherirnos a la definición en la cual Pérez, E. Farah M. y Grammont H. (2008) indican que, “...la nueva ruralidad es una visión interdisciplinaria del mundo rural, que toma en cuenta los aportes de la sociología rural y de la economía agraria, pero que vas más allá de las miradas separadas de las mismas, incorporando elementos de la antropología, la historia, la geografía, las ciencias ambientales entre otras”. (Pág.190) De acuerdo a esta visión podemos encontrar al menos tres campos en los que más han impactado los cambios en las zonas rurales: a) territoriales, b) de trabajo y c) culturales.

- a) En cuanto a los cambios territoriales notamos que las fronteras entre lo rural y lo urbano se transforman en un continuum. Se revaloriza el ambiente rural para vivir en armonía con la naturaleza, se mejoran las infraestructuras y las nuevas tecnologías llegan al campo. La conservación del medio ambiente es un tema prioritario, y abundan las legislaciones en ese campo. Grandes compañías se instalan con proyectos agrícolas, agroindustriales y turísticos.
- b) Con respecto al trabajo, deja de ser eminentemente agrícola, el campo se moderniza reduciendo la mano de obra ocupada, hay pluralidad de trabajos en una misma familia, se demanda mano de obra que domine el idioma inglés y pueda manejar equipos de cómputo, surgen nuevas profesiones conectadas con los servicios turísticos, algunas personas se trasladan de la ciudad al campo para trabajar en grandes hoteles y empresas. En general la pobreza, la marginación y el desempleo aumentan.
- c) Relacionados con aspectos culturales las modas llegan con mucha rapidez, los valores tradicionales han cedido su

importancia ante nuevas tendencias de comportamiento mundiales, la problemática de género es discutida con mayor énfasis y las mujeres desempeñan trabajos fuera del hogar con más frecuencia, hay más acceso a actividades culturales ya sea por medio de la televisión o Internet, así como mayor presencia de artistas en zonas rurales.

Ante esta situación que se ha descrito a grandes rasgos, el papel de la educación rural es fundamental.

Por lo tanto, las características que debería tener el currículo que se desarrolla en estas escuelas, debería ser significativo, flexible, contextualizado, pertinente, particular, respetando la cultura y saberes de las comunidades, el respeto a la diversidad, interculturalidad, incorporación de las nuevas tecnologías y fundamentalmente una relación dialógica horizontal entre los actores sociales.

Breve encuadre metodológico: La investigación participativa

Para abordar las diferentes dimensiones de la interculturalidad, se requiere de investigaciones participativas de corte intercultural (Dietz 2009). ¿En qué consiste este tipo de investigación? Aspira a ser crítica, dialógica, participativa, relevante y aplicable a la diversidad de contextos geográficos. Asimismo, reconoce la existencia de un pluralismo metodológico y la riqueza que representa recurrir a métodos etnográficos, cualitativos, cuantitativos, etc., para atender la complejidad de lo “intercultural”. Aborda múltiples fenómenos que se aprehenden desde lo experimentado cotidianamente, lo vivencial, para de ahí establecer vínculos con marcos teóricos y conceptuales que nos ayuden a interpretar y a generar soluciones aplicadas y orientadas a la vivencia de la interculturalidad como una propuesta utópica.

La participación de los sujetos implicados en el proceso de investigación constituye un elemento estratégico. La participación de los sujetos forma parte de la búsqueda de una respuesta en el problema de orientar la investigación a repensar y buscar respuestas a las necesidades reales de la educación rural en este caso. De ahí que, ante la

existencia de una educación rural ajustada a las necesidades y expectativas de la población a la que se dirige, dentro de un proceso de desarrollo integrado, se plantea la necesidad de una estrategia en el proceso de investigación que, a su vez, constituya un objetivo del aprendizaje mismo.

La investigación participativa tiene tres elementos esenciales: las personas, el poder y la práctica (Finn, 1994). Está centrada en las personas (Brown, 1985) en la medida que son ellas quienes brindan información durante el proceso de averiguación crítica y responde a las experiencias y necesidades de las personas involucradas. La investigación participativa tiene que ver con el poder. El poder es crucial para la construcción de la realidad, el idioma, los significados y los rituales de la verdad; el poder funciona en todo el conocimiento y en cada definición. El poder es conocimiento y el conocimiento crea verdad y por lo tanto, poder (Foucault, 1980). La investigación participativa también tiene que ver con la práctica. Reconoce la indivisibilidad de la teoría y la práctica y la concientización fundamental de la dialéctica entre lo personal y la política.

La investigación participativa hace del aprendizaje del enfoque participativo una parte central del proceso de investigación. La investigación no se realiza tan sólo para generar hechos, sino para desarrollar comprensión de uno mismo y su contexto. Tiene que ver con la comprensión de cómo se aprende, que permite a las personas convertirse en actores autosuficientes y evaluar el conocimiento que otros generan. Una buena investigación participativa ayuda a desarrollar relaciones de solidaridad convocando a las personas a investigar, estudiar, aprender, y luego actuar conjuntamente. No hay una fórmula preestablecida, un método paso a paso o una forma ‘correcta’ de hacer investigación participativa. Antes bien, la metodología participativa se describe mejor como un conjunto de principios y un proceso de compromiso en la investigación. (Tomado de http://www.idrc.ca/es/ev-85051-201-1-DO_TOPIC.html)

Freire explica ampliamente cómo la historia juega un rol fundamental en la construcción identitaria y el posicionamiento ante la injusticia, la belleza, la equidad. Sabernos y comprendernos como

sujetos históricos nos permite así mismo, generar preguntas a nuestro alrededor sobre el pasado – presente – futuro.

La educación consciente de que es un acto político y los educadores como sujetos dueños y hacedores de su historia hacemos política cuando hacemos educación. La parcelación de la inteligencia, el fraccionamiento del conocimiento, la imposibilidad de reflexión multidimensionalmente instalada en la práctica educativa de la educación formal, han contribuido a que la concepción de la política sea banal, no interesante, no comprensible, ajena a los ámbitos educativos.

Morin (2006) en su libro *Educación en la era planetaria* tenemos que educar humanos para la era planetaria. No podemos seguir planetarizando las miserias de las culturas. Se requiere fortalecer y desarrollar los imperativos de la asociación y la cooperación, mediante la dinámica de las redes sociales horizontales articuladas con organismos de vocación planetaria, con la implementación participativa de la política compleja y la construcción de una mundología de la cotidianeidad, capaz de percibir la interrelación y recursividad entre el contexto y local y el individuo y el contexto planetario” (p. 137).

Partimos de la premisa de que la investigación intercultural aborda la realidad desde distintos posicionamientos en relación a la cultura. Se requiere, por una parte, una perspectiva intra-cultural, que tome en cuenta las versiones desde la propia lógica cultural para su revalorización, para el empoderamiento del grupo cultural. Además, es necesaria una perspectiva inter-cultural, que investigue aportando una visión externa, que visibilice la diversidad, que valore la interacción entre posicionamientos y prácticas culturales.

Este proyecto, se propone desde el tipo de investigación acción participación, particularmente y teniendo en cuenta que este enfoque permite una propuesta más flexible, se parte de que ésta es una investigación participativa, se plantea un trabajo mancomunado con comunidades, docentes y estudiantes.

En la investigación – acción, el quehacer científico consiste no solo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también como bien lo explica Latorre, A. (2003) “En la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experien-

cia humana; permitiendo la generación de nuevos conocimientos para el investigador y para los grupos involucrados; moviliza y refuerza las organizaciones de base, y, finalmente, hace un mejor empleo de los recursos disponibles con base en el análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio” (p. 46).

Es decir, que la interacción entre los grupos involucrados en la investigación produzca nuevas y profundas transformaciones producto de la reflexión crítica sobre la realidad y el entorno inmediato.

Desde el enfoque de la investigación acción - participación se plantea que (Valenzuela, 2002). “la acción participación posee un carácter democrático en el modo de hacer investigación (perspectiva comunitaria), y que la toma de decisiones se realiza en conjunto, y se ve orientada a la formación de individuos, comunidades o grupos autocríticos con el objetivo de transformar el medio social” (p. 32).

La investigación acción propicia procesos de reflexión y acción con el objetivo de integrar y hacer partícipe a todos los actores sociales implicados. El tipo de investigación define cuáles son los objetivos que se persiguen, y cuál va a ser la metodología a seguir.

La investigación acción – participación así planteada se centra en abrir espacios para la reflexión colectiva acerca del tema objeto de estudio y en lograr transformaciones conceptualizando en el proceso sobre la problemática, haciendo lectura de la realidad desde la subjetividad de cada uno de los participantes y su entorno.

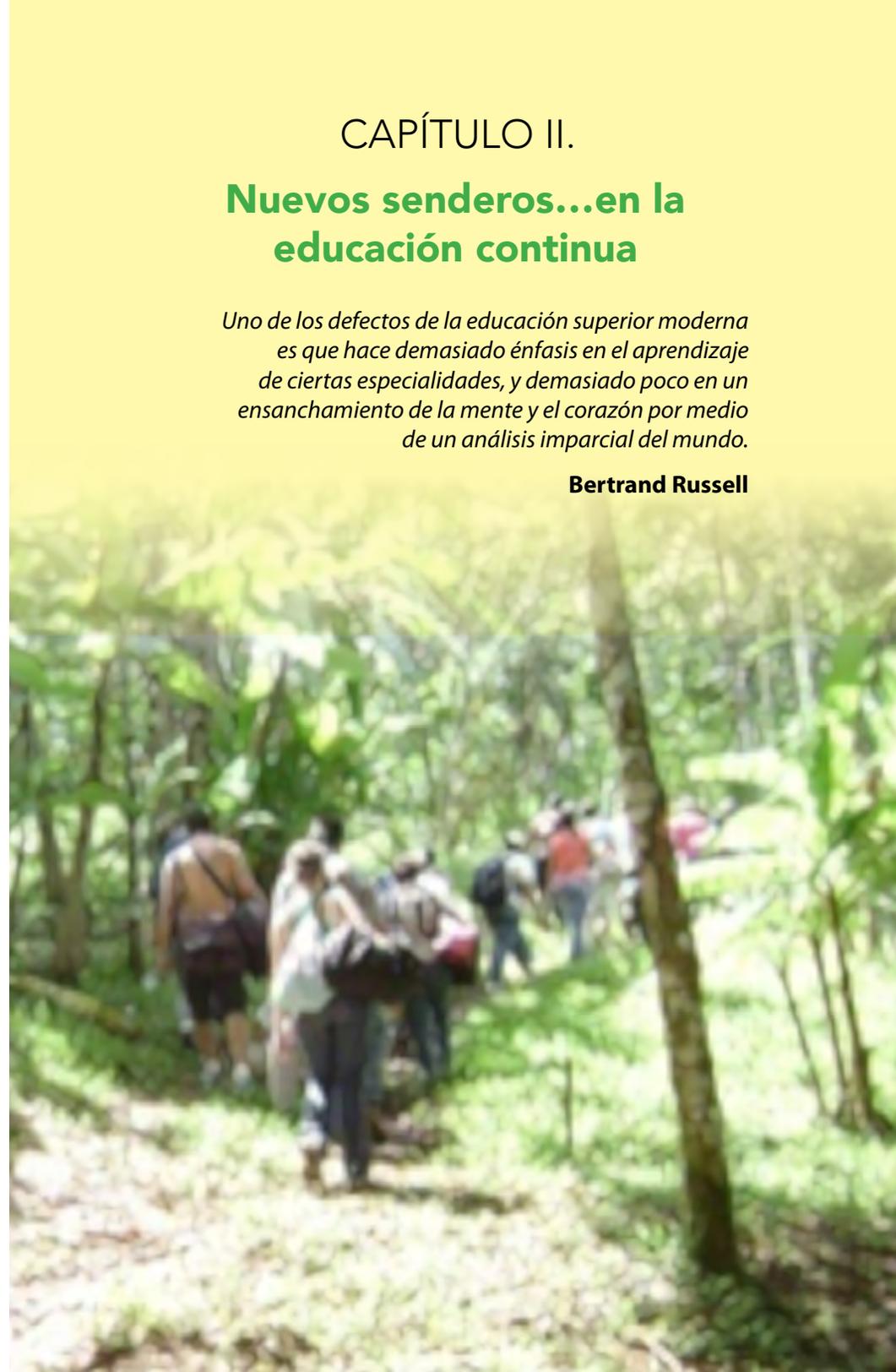
De tal forma, que se constituirá el equipo preliminar de investigación -profesoras de la Universidad Nacional y docentes de los centros educativos que han aceptado participar en el proyecto-, luego se procurará implicar e invitar a otro grupo de actores (director regional, supervisores), hasta constituir la comunidad investigadora.

CAPÍTULO II.

Nuevos senderos...en la educación continua

Uno de los defectos de la educación superior moderna es que hace demasiado énfasis en el aprendizaje de ciertas especialidades, y demasiado poco en un ensanchamiento de la mente y el corazón por medio de un análisis imparcial del mundo.

Bertrand Russell



El proyecto propone una metodología de trabajo participativo de manera que las personas participantes en el ámbito local se asuman como agentes constructoras de procesos de mejora en la mediación pedagógica, en la vinculación escuela-familia-comunidad y la calidad de vida local.

Se aspira a transformar el escenario pedagógico de la escuela y a construir el empoderamiento local, procura generar el encuentro profesional reflexivo para el intercambio, socialización, documentación de experiencias significativas, vividas por cada participante en su trabajo profesional, de manera que se constituyan en “lecciones referenciales” para el trabajo escolar y comunal.

Algunas de las estrategias propuestas y desarrolladas para promover el trabajo colaborativo fueron:

a) Círculos de estudio: Se construyeron estos espacios en los cuales, desde la mirada colectiva analizamos los procesos formativos en la escuela, la vida familiar, comunitaria y nacional, abonados por referentes políticos, legales y teóricos. Se trató de comprender la educación como proyecto político que forja una ciudadanía y estuvimos de acuerdo en que debe ser abordada de manera consciente, responsable, crítica y comprometida.

En los círculos de estudio se analizaron referentes teóricos que contribuyeron a formar opiniones críticas en torno a los procesos de formación política que podemos lograr cuando asumimos una mediación para la libertad de pensamiento, el cultivo de la vida democrática y la organización social como alternativa para resolver los problemas cotidianos.

b) Trabajo entre pares: se generó la posibilidad de contar con la visita programada de un par, para escuchar el criterio sugerente de colegas que al llegar a un espacio nuevo (otra escuela) visualizan potencialidades y debilidades de la mediación pedagógica y el trabajo educativo comunitario que cada persona debe aportar.

La mirada afectuosa, pero crítica de una persona que comparte cotidianamente el quehacer formador, generó una actitud de escucha activa en las personas; es decir, se atendieron de manera perentoria las valiosas sugerencias que aportaron los pares,

además, generaron posibilidades de mediación grupal en aquellos casos en que se requerían mayores esfuerzos.

c) Experiencias de intercambio pedagógico: en el proceso de trabajo se reconoció que la escuela es una institución viva que puede aprender y desaprender; el maestro, la maestra son personas gestoras de saber; las comunidades son organizaciones vivas que luchan para resolver en la medida de sus posibilidades sus problemas; y la realidad, un libro abierto que permite encontrar un sentido nuevo para la escuela; desde estas premisas, forjamos experiencias de intercambio pedagógico. Es decir, viajamos a otras escuelas del país y fuera de las fronteras nacionales, ahorramos, generamos recursos conjuntamente, tratando de desestructurar los espacios tradicionales de aprendencia, comprendimos que aprendemos más, cuando cambiamos de realidad, cuando escuchamos testimonios de primera mano, cuando diversificamos los paisajes escénicos del contexto, comprendimos que cuando viajamos, nos sensibilizamos con las diferentes realidades de los pueblos centroamericanos, nos hermanamos, descubrimos que el afecto y el respeto están servidos y que la cultura nos hermana. El hecho de haber podido conseguir de muchas maneras los recursos para viajar, haber conseguido los permisos, realizado los trámites (viajar a la capital, obtener el pasaporte, conseguir que el Ministerio diera el permiso, etc.)

d) Sistematización de experiencias: es frecuente mirar a la persona educadora afanada en su afán de hacer; pero pocas veces se le mira con el mismo entusiasmo en su interés por escribir; por tal motivo nos dimos a la tarea de recordar una experiencia de gran valía del ser maestro, maestra rural atesorado por cada persona. Entendimos que la sistematización de experiencias debe ser un ejercicio intencionado que busca dar cuenta de lo complejo de la interacción humana, recrear sus saberes a partir de la apropiación y la interpretación de lo vivido, problematizando la experiencia para convertirla en un saber crítico.

Nos detuvimos a preguntarnos, ¿por qué y para qué necesitamos sistematizar? Y descubrimos que este ejercicio de reflexión nos ayuda a ver de otro modo nuestras acciones, sentimientos, ilusiones, planes, esfuerzos, quehaceres. Tal y como lo explica

Jara (2012), nos permite identificar nuestras potencialidades y sentir que somos capaces de hacer cosas interesantes, de llevar nuestras iniciativas a la práctica, reconocer que es posible cambiar situaciones que nos abruman, y sobre todo nos reconocemos protagonistas de estos cambios. Al sistematizar se refuerza nuestra capacidad creadora, lo que a veces nos parece imposible en los contextos tan rígidos en los cuales nos movemos, en los cuales se ha instalado la cultura del no se puede. Sistematizando “podemos reforzar nuestra iniciativa como factor de ejercicio de poder, para fortalecer la capacidad de afirmación y de presión, para canalizar la indignación, para no quedarse en silencio frente a atropellos, injusticias o inequidades” (Jara 2012; p. 75).

El ejercicio de sistematización permite comprender por qué algunas cosas funcionan mejor que otras, qué es lo que está haciendo falta, encontrar explicaciones que antes no teníamos, plantearnos preguntas desde la posición del otro y la otra, encontrar nuevas oportunidades de alianzas, visibilizar el esfuerzo, los sentimientos y emociones de otros grupos de actores. Así fortalecemos nuestra “capacidad de gestión de proyectos y procesos, adecuar aspectos como la participación comunitaria, la equidad de género, soberanía alimentaria” (Jara 2012; p. 76), entre otros; podremos ver con mayor nitidez lo que hemos sido capaces de generar con nuestro propio esfuerzo, y los aportes de otras instituciones, en resumen, la sistematización es un ejercicio que nos permite planificar, priorizar, articular, a partir de la lectura de la experiencia vivida.

En otras palabras, “sistematizar es penetrar en el entramado de relaciones de poder que atraviesan todo tipo de experiencias, tanto con una lectura crítica de las mismas, como con una actitud transformadora, es una herramienta para la reconceptualización de las teorías políticas existentes, aportando elementos que provengan de la interpretación crítica de las relaciones de poder que se generan en la vida cotidiana y no están restringidas al campo de las relaciones políticas formales (partidos políticos, instituciones, gobiernos, administraciones públicas etc.) Jara 2012, p. 76)

Con este ejercicio, pudimos planificar y sistematizar las vivencias formativas logradas en el proceso con el desarrollo de las pasantías nacionales e internacionales como alternativas para ir generando reflexión escrita sobre las transformaciones que nos proponemos en nuestra mediación pedagógica, la generación de saberes pedagógicos y el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

La experiencia permitió creer en los sueños, pero no esos sueños irreales, inalcanzables, sino en aquellos que con el paso del tiempo, abonados de esperanza y esfuerzo pueden irse materializando; en la medida en que se va teniendo claridad sobre el ideal, a la luz del potencial y oportunidades que brinda la realidad; ir comprendiendo que se pueden construir nuevos caminos, nuevas estrategias, nuevas ilusiones. Sueños que se construyen estando despiertos, estando alerta a las circunstancias, a los nuevos desafíos.

Esta iniciativa de trabajo dialogado y esperanzado, parte de: abonar sueños, aportar trabajo y mancomunar esfuerzos. Además, ha buscado vinculación en el ámbito internacional para dar fuerza y un mejor sustento al compromiso manifiesto, al trabajo pedagógico construido y la generación de espacios de pensamiento.

Se logra la articulación del trabajo práctico y teórico con la intención de analizar, discutir y reflexionar importantes referentes desde dónde sustentar, fundamentar y alentar procesos de mejora en la mediación pedagógica y por consiguiente en los procesos formativos.

Partiendo de la idea de que trabajamos con una metodología participativa, aspiramos a construir espacios de intercambio, socialización y documentación de experiencias significativas vividas por cada participante en su trabajo profesional, de manera que se constituyeran en “lecciones referencias” para el trabajo escolar y comunal.

Todos y todas nos asumimos capaces de generar procesos reflexivos que permitan la construcción de una mirada crítico-propositiva del trabajo como educadoras y educadores en el ámbito rural, donde el sentimiento, el pensamiento y el afecto tienen espacio fundamental para abonar diálogos y espacios de convivencia e intercambio.

En este esquema hemos querido graficar el proceso desarrollado:



Trabajo participativo-planificación colectiva-contacto con realidades-praxis-sistematización-rendición de cuentas y socialización. (ARAE. Acción, Reflexión, Acción, Escritura).

Cuando el grupo se conformó inicialmente, la primera tarea fue adecuar el proyecto y el plan de trabajo a la realidad y posibilidades de las personas que participábamos. Estuvimos de acuerdo en trabajar desde un enfoque participativo y transformador visualizando el proceso de aprendizaje como resultado una aprendencia colectiva.

No son pocos los inconvenientes que a nivel institucional hay que afrontar cuando se reformula un proyecto, se deben obtener permisos y avales en diferentes instancias, de ahí que, inicialmente en el documento del proyecto avalado institucionalmente, incluimos una nota, previniendo que el proceso y ritmo de avance, así como los productos serían discutidos y determinados a partir de los intereses, las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

Etapas del plan de trabajo

<p>I Etapa</p> <p>Formulación, y aprobación de la propuesta del proyecto en las instancias correspondientes en el CIDE/UNA.</p> <p>Proceso de negociación de entrada en el ámbito regional. Obtención de permisos y cartas de entendimiento en la Dirección Regional de San Carlos.</p> <p>Presentación y conformación de equipo de trabajo del proyecto en la región. Reformulación del proyecto en el ámbito local.</p> <p>Incorporación de estudiantes de grado.</p>	<p>II Etapa</p> <p>Talleres participativos realizados desde el enfoque ARAE.</p> <p>Diseño de guía para facilitar la redacción y escritura de experiencias por cada persona participante.</p> <p>Exploración diagnóstica del entorno donde se ubican los centros educativos. (Registro fotográfico, recorrido con maestras y maestros de sus propias comunidades).</p> <p>Valoración de avances y limitaciones.</p>
<p>III Etapa</p> <p>Trabajo de campo circuital, nacional e internacional.</p> <p>Producción escrita y documentada del trabajo logrado.</p> <p>Valoraciones de logro y reorientación del trabajo pedagógico en la escuela rural.</p>	<p>IV Etapa</p> <p>Trabajo con organizaciones escolares y comunitarias.</p> <p>Socialización estratégica de avances con autoridades locales, regionales y nacionales.</p>
<p>V Etapa</p> <p>Auto-organización circuital para continuar con el trabajo en los años siguientes. La UNA se retira dejando autonomía a los equipos conformados.</p>	<p>IV Etapa</p> <p>Producción de un texto publicable.</p> <p>Socialización de resultados con las comunidades en el ámbito nacional e internacional.</p>

Una vez definidas las regiones junto autoridades regionales del Ministerio de Educación Pública, comunidades educativas e instancias académicas de la universidad, iniciamos un proceso de negociación con la Dirección Regional de San Carlos –ubicada al norte del país-, para atender el tema de la repitencia, la exclusión y repulsión en esta zona que presenta características de ruralidad dispersa y fronteriza.

El proceso se inicia con la creación de espacios de reflexión académica con el equipo de docentes y administradores educativos de la zona, con el ánimo de analizar desde una perspectiva crítica, algunos datos estadísticos del Ministerio de Educación y otros documentos que informan sobre los índices de promoción académica de algunas instituciones educativas ubicadas en regiones que presentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y alto flujo migratorio.

Paralelamente, nos dimos a la tarea de realizar círculos de estudio reflexivo para analizar el marco legal nacional e internacional de la educación costarricense, así como referentes teóricos sobre pedagogía rural, pedagogía social y pedagogía crítica.

Las reflexiones, discusiones y lecturas giraron alrededor de una pregunta clave que determinamos colectivamente: ¿para qué es la escuela? La pregunta acompañada de diálogos estratégicos, favoreció el análisis introspectivo del trabajo cotidiano que desarrolla la escuela, en contraste, con la función social de la institución educativa, -especialmente su rol en las áreas rurales-, de acuerdo con el planteamiento de los Fines de la Educación Costarricense y los otros referentes que fuimos construyendo en el camino.

La reflexión alrededor de la pregunta ¿el para qué de la escuela?, se planteó como un debate abierto a todos los grupos de actores de las comunidades educativas, es decir, se implicaron niños, niñas, padres, madres y demás personas que conforman la comunidad educativa.

Posteriormente, y ante la constante evidencia de la ausencia de útiles escolares, se propuso trabajar con los escenarios naturales de las escuelas, emergieron muchos talentos entre las y los docentes, estudiantes, padres y madres, se visualizaron recursos que antes

no habíamos tenido en cuenta, se agilizó la gestión de trámites que estaban estancados solicitando ayuda a personas que se sintieron comprometidas y con liderazgo, afloraron sentimientos y de ahí acciones para transformar los escenarios pedagógicos.

En este proceso participaron además estudiantes de la DER en proceso de formación, maestros y maestras en servicio de la zona y de otros lugares, académicas universitarias y por supuesto líderes y lideresas de las comunidades rurales.

En el transcurso del año se fueron desarrollando diversas iniciativas como la experiencia de atreverse a escribir con el objetivo de publicar, a trabajar en pares, a visitar a otros centros educativos y expresar ideas para mejorar las condiciones deficitarias, a organizarse para poder realizar las pasantías nacionales e internacionales con el reto de viajar para aprender desde la mirada del otro y la otra, en el marco del trabajo de las pasantías o giras pedagógicas, diseñamos instrumentos de observación, de planificación didáctica y evaluación de los aprendizajes, planeamos talleres con miembros de las comunidades, con niños y niñas, con madres entre otras actividades.

Finalmente de este abordaje metodológico se elaboran varios módulos que recogen la experiencia incluyendo las propuestas diseñadas, aplicadas y sus resultados. Se incluyeron las voces de los niños y niñas, así como de las y los docentes.

Además, uno de los módulos se refiere concretamente a las estrategias que se pueden utilizar para abrir espacios reales de participación a las personas que forman parte de las organizaciones institucionales, (Juntas, Patronatos, Comités de apoyo, organizaciones presentes en la comunidad), lo anterior para impulsar el compromiso y el deseo que manifestaron miembros de organizaciones de trabajar en la escuela.

Cabe destacar a manera de ejemplo, que se desarrollaron espacios que nos permitieron redescubrir la escuela como espacio educativo para jugar, cantar, bailar, nadar, aprender con sentido y significado. Se compartieron reflexiones como por ejemplo: el valor de la danza en el proceso de aprendizaje, al permitir el movimiento corporal; el aprecio por lo estético; el fluir de emociones positivas, la alegría y el disfrute como grupo humano.

Comprendimos que la danza favorece un movimiento rítmico que está vinculado con el desarrollo cognitivo y este repercute positivamente en las experiencias de aprendizaje. Nos organizamos en diversas comisiones de literatura recreativa, juegos tradicionales, danza y baile, siembra en el huerto. Estas comisiones tenían la responsabilidad de preparar materiales y la mediación pedagógica para generar un espacio formativo gozoso, interesante, animador de la imaginación, el movimiento y el disfrute. Además, en plenarios abiertos se aportaron ideas para enriquecer los procesos administrativos y de gestión escolar

En síntesis, los módulos proponen una lectura consciente de la realidad a partir de procesos de contextualización curricular, de introspección y reconocimiento de la subjetividad histórica de cada participante.

Más sentimientos para los pensamientos

Desde esta experiencia de Educación Continua se asumió el debate, el encuentro, la lectura, la discusión y sobre todo la pregunta como una alternativa para comprender e interactuar en procura de re-significar el sentido de vida de la escuela y de las personas que integran la comunidad educativa.

Como centro de la re-significación profesional posicionamos al corazón para encontrar un nuevo sentido a lo que se hace, como se hace y para qué se hace. Es por esto, que una de las premisas que nos movió fue la de “escribir en el corazón de las personas, en sus vidas, luego en sus mentes y por último en el papel” (idea expresada por un niño en 1991) y que estos aprendizajes permitieran trascender los estilos de vida en la escuela y favorecieran los diálogos, los encuentros, los intercambios y el trabajo renovado del grupo de colegas.

En el proceso nos dimos a la tarea de construir “más sentimientos para los pensamientos”; de potenciar el saber nutrido del afecto, la ética como principio ciudadano, la estética como disfrute de lo noble, bueno, justo y bello y; la solidaridad como principio orientador de la vida escolar y comunitaria. Además, trabajamos en

el reconocimiento de la otredad, con un planteamiento que asume la interrelación entre mente, corazón y cuerpo. Este planteamiento permitió encontrar sentido no solo a la misión-función docente, sino que con ello, se generaron las propuestas para el colectivo estudiantil y la comunidad educativa.

En síntesis nos propusimos hacer cambios, pero inspirados por la pasión, por el deseo de creen en nosotros, nosotras mismas, por el compromiso amoroso de aportar trabajo para tratar de vivir mejor en la escuela, la familia y la comunidad.

El proyecto partió de una idea fuerza; hacer participando colectivamente, de manera que las personas participantes en el ámbito local se asumieron como personas gestoras- constructoras de procesos de mejora en la mediación pedagógica, en la vinculación escuela-familia-comunidad y la calidad de vida en el pueblo.

El trabajo articula el saber que se construye desde el quehacer práctico y desde el referente teórico; con la intención de analizar, discutir y reflexionar importantes referentes desde dónde sustentar procesos de mejora en la mediación pedagógica y por consiguiente en los procesos formativos.

En este orden de ideas, nos propusimos sentir y re-pensar la realidad, comprendiendo y escuchando cómo otras y otros comprenden qué pasa en la vida social, política, económica nacional que se vincula con lo que sucede o puede suceder en los procesos formativos que se viven en la familia, escuela y la comunidad local.

Posteriormente, asumimos un compromiso moral a nivel personal y grupal de aportar al renacer de la escuela a partir de referentes legales y conceptuales que brindaban orientación ontológica, epistemológica, filosófica y axiológica al quehacer pedagógico que debíamos aportar como profesionales de la educación rural.

Filosofía de trabajo para lograr compromisos

La curiosidad epistémica que plantea Freire, guio el trabajo colectivo.

En el proceso de trabajo nos detuvimos para preguntarnos constantemente qué aprendizajes vamos construyendo sobre el para qué de la escuela, el cómo y para qué del trabajo pedagógico como forjadores de una ciudadanía nueva en y para la escuela y la comunidad educativa rural.

Logramos generar un escenario de aprendizaje entre coaprendientes. Nos visualizamos como pares y como profesionales de la educación; maestros y maestras ejerciendo su labor, maestros y maestras con muchos años de experiencia, otros que apenas inician, estudiantes en de pedagogía proceso de formación; profesoras universitarias, niños y niñas escolares, padres y madres de familia, miembros de las organizaciones comunitarias, familiares de los docentes inscritos en el proyecto; todos como una sola fuerza, trabajando juntos. Todas las personas fuimos bienvenidas, todos los saberes fueron recibidos, apreciados, incluidos.

De ahí que, comprendimos que el planteamiento de la metodología desarrollada a partir del trabajo participativo logra el empoderamiento colectivo de las educadoras y los educadores y actores locales, orientados a procesos autogestionarios para la transformación de la vida escolar y comunitaria en contextos rurales. Esta propuesta se desarrolla sin perder de vista los siguientes aspectos:

- ▶ La vivencia de procesos reflexivos en comunidades educativas para el autoanálisis de la realidad y la vida de centros educativos, debe considerar las dimensiones de la vida comunitaria escolar desde el ámbito cultural, socio-productivo y pedagógico.
- ▶ Los espacios de intercambio y de colaboración se generan mejor en la medida en que se parta de referentes teóricos estratégicamente seleccionados, que orienten la Reflexión-Acción en torno a la escuela y vida comunitaria, la contextualización curricular, la participación informada como principio ciuda-

dano que genera convivencia y espacios educativos transformadores.

- A partir del trabajo, estudio y reflexión colectiva se hace posible incentivar el trabajo conjunto, innovador y propositivo en escenarios de aprendiencia que conduzcan a la comprensión de la realidad de la escuela rural. En este proceso se aconseja analizar las condiciones socio-culturales y económicas de cada localidad, la familia, escuela y el papel que puede tener la educación como proyecto social, para generar estado de bienestar comunitario.

Es posible que este tipo de espacios de reflexión logren arrojar luz sobre el significado que tiene el aprendizaje de técnicas agrícolas en la escuela rural, el valor de la tierra y el acceso a esta, como posibilidad para garantizar la sustentabilidad de las familias rurales al permitir la siembra de alimentos básicos y el cuidado de animales de granja; la construcción identitaria entre otros aspectos.

- El trabajo colaborativo tuvo parte de su génesis en la “visita de pares” que aportó una mirada afectuosa, acompañante de sugerencias respetuosas para mejora del trabajo pedagógico considerando las debilidades y necesidades de las familias, la escuela y comunidad. La visita de los colegas destacó los logros locales, las acciones positivas logradas a nivel de centro y contribuyó con sugerencias que se incorporaron para mejorar la vida de la escuela y de la comunidad. Todo en un ambiente afectuoso y de respeto, que favoreció el tejer nuevos afectos y la re-valoración social al quehacer del educador y de la educadora en la escuela rural.

No cabe duda que, la participación genera posibilidades inimaginables para reanimar la vida en la escuela, familia y la comunidad, pero requiere ser acompañada de procesos reflexivos, evidencias de logro, organización y liderazgos democráticos gestados en lo local.

Capítulo III.

La escuela como centro de cultura



Este capítulo se construye agudizando miradas, despertando corazones y atreviéndonos con nuevas posibilidades de pensar y hacer educación continua en el contexto local-nacional.

Un nuevo sentido y significado para la escuela

Una escuela como centro de cultura, debe ser aquella que abre sus puertas en las mañanas y tardes para los niños, las niñas y también para quienes se quieran vincular para compartir sus saberes y aprender; madres y padres de familia que quieran ser maestros por un día, -o varios- que quieran enseñar al maestro y la maestra sobre cómo cultivan sus campos, las recetas que tradicionalmente cocinan en sus casas, las artesanías y manualidades que saben elaborar, a organizar juegos de mesa, leer poesía, contar anécdotas, jugar ajedrez, fútbol; abuelas que quieren contar cuentos, historias; en fin, todo lo que saben y que consideran que deberían saber los niños y las niñas, jóvenes y demás personas que hacen parte de la escuela. Reuniones para conversar sobre problemas que se presentan, tertulias para conversar sobre las necesidades y acciones para fortalecer la vida comunitaria.



Una escuela que no solo visualice a los niños y las niñas como su población meta, sino que contribuya a gestar una comunidad aprendiente que comparte y dialoga con sus miembros y considera la posibilidad de reflexionar sobre su quehacer y su realidad, que aprende a identificar sus necesidades y a buscar maneras de resolverlas, a debatir desde el respeto a la diferencia de opinión.

Vista de esta manera; la escuela se convierte en un espacio cultural de convivencia para repensar la vida en comunidad, capaz de generar relaciones más respetuosas con el otro, la otra, entre los seres y el universo.

El concepto de “aula móvil” durante las expediciones pedagógicas

En este proyecto se exploró aplicar el concepto de aula móvil, a las actividades, conversaciones grupales, reflexiones colectivas que hacíamos mientras viajamos a visitar escuelas vecinas, escuelas distantes, escuelas de otros países. En estos viajes, nos imaginamos el aula moviéndose todo el tiempo. Pudimos salirnos del espacio-aula como estructura física y estática que reúne un grupo para ser liderado por un profesor, profesora. Fuimos todos líderes, aprendientes, desaprendientes, enseñantes...

El aula móvil, tiene la cualidad de movimiento, de desplazamiento, de diversidad, de traslación; nos posibilita entrar en escena en diferentes contextos para interactuar con colegas en los distintos ámbitos. El aula móvil, concibe todo espacio con potencial para generar un escenario pedagógico, dónde la perspicacia, la curiosidad pedagógica, el interés natural por aprender está intencionalmente encauzado a encontrar sentido a todo lo que se ve, lo que se escucha y a partir de eso, debatir, reflexionar, analizar, confrontar, todos en un proceso de aprendencia.

El aula móvil, desde la educación continua se asume como un espacio que construimos espontáneamente para aprender junto con otros, otras, a partir de una lectura consciente de la realidad y no exclusivamente desde los referentes bibliográficos. De ahí que podemos imaginar el aula móvil, como ese espacio de aprendizaje que se

da en el bus, en el desayuno, en la caminata, en el café, en el paseo, en el recorrido, en fin, en la lectura sentida, juiciosa, bien intencionada y profunda del camino cuando viajamos juntos.



En el aula móvil, la mediación y las personas mediadoras son estratégicas y esenciales, por cuanto se trata de enriquecer miradas, aportar preguntas, ser sugerente en aquellas reflexiones que potencien la inteligencia cultural de las y los participantes. Es un espacio para despertar, interrogarse, repensar y repensarse, activar la sospecha, dejar que fluya la intuición, intentar comprensiones nuevas de mundo, de sus interacciones, de los hechos, de las situaciones, de los contextos.

Se sugiere a las personas que asumen la mediación, estar vigilantes en todo momento de cada detalle del viaje, el contexto, las miradas, los comentarios, los gestos, las participaciones, las actitudes y los hallazgos de cada persona y del grupo; se trata de generar rupturas cognitivas, revisar nuestras creencias, aprovechar los espacios que se comparten para generar visiones enriquecidas de la realidad. En el viaje la persona que realiza la mediación pedagógica, está atenta a las interpretaciones, comentarios, prejuicios y posturas, a fin de generar preguntas estratégicas generadoras de reflexión individual y colectiva.



Estos escenarios pedagógicos permiten aprovechar los diferentes contextos y oportunidades que ofrece el entorno: el naranjal, la piñera, el maizal, la feria del agricultor, la plaza, el teatro, el aeropuerto, la huerta, entre muchos otros espacios; para aprender, comparar, confrontar, valorizando lo propio que a veces nos pasa desapercibido y asombrándonos con lo nuevo y diferentes que los contextos que visitamos nos ofrecen.

La expedición pedagógica: Una estrategia pedagógica para el mejoramiento de la praxis

En el marco del proyecto visitamos escuelas y en general, centros educativos de todos los niveles en el ámbito nacional. Visitamos diferentes regiones en el país, lo que nos permitió un acercamiento a realidades socioculturales, educativas, económicas y políticas diversas, pudimos observar alternativas innovadoras que han tenido impacto positivo en los procesos educativos locales. Aportó importantes experiencias y vivencia de desarrollo profesional; tuvimos la oportunidad de interactuar con docentes en servicio de todos los niveles del sistema educativo costarricense.

En general, nos atrevemos a afirmar que las expediciones pedagógicas nacionales e internacionales, son experiencias que deberían vivir –al menos una vez cada tres o cinco años–, todos los docentes, puesto que favorece la promoción del trabajo innovador en las aulas.

Por otro lado, la expedición pedagógica como experiencia educativa se constituyen en una posibilidad para generar redes de trabajo colaborativo entre educadores y educadoras de la región latinoamericana y además, favorece la comprensión del papel de la educación en la construcción de ciudadanías regionales que generen mejores entendimientos y favorezcan sentimientos de fraternidad entre las naciones.

El trabajar en colectivo sintiente y pensante ofrece la posibilidad de acercarse a una cultura diferente, permite comprender con mayor profundidad las manifestaciones y organizaciones culturales de los grupos humanos, así como los aportes que concreta la escuela en la conformación de la ciudadanía y la diversificación de los escenarios pedagógicos.



En este proyecto, las expediciones fueron vividas como una alternativa que promueve la inteligencia cultural, esa que hace posible la relación con una cultura diferente a la propia, pero de manera consciente, respetuosa y amorosa. En esta interacción pudimos ser

testigos de las transformaciones de algunas creencias que dábamos por ciertas, este hecho genera así mismo, transformación de los saberes y los sentires sobre los otros, sobre su vida, su manera de relacionarse con el mundo, con nosotros mismos, nos sensibiliza frente a otras realidades.

Viajar fuera de las fronteras de nuestra comunidad, a otras zonas y ciudades nacionales y fuera del país, crea un ambiente de expectación, de permanente pregunta. La pregunta se convierte en una herramienta pedagógica invaluable, aprendimos a hacernos las preguntas con mayor respeto sobre lo que miramos, lo que vivimos, lo que compartimos... la pregunta fue una compañera de camino que nos permitió establecer diálogos, movilizar de creencias, marcos interpretativos-explicativos, generar conocimientos nuevos para construir nuevas rutas de hacer escuela y vida comunitaria.

Sentir el pensamiento, pensar el sentimiento

El “sentipensar” como proceso reflexivo, fue medular para el crecimiento personal y profesional. La reflexión es decir, un pensar la acción, lo vivido, lo sentido a fin de ampliar la óptica desde donde miramos y nos explicamos la realidad que creemos única, verdadera, cierta, nuestra y válida, fue una experiencia educadora y de gran aprendizaje para la comunidad, esto hizo posible el auto-convencimiento de trabajar inspirados por el pensamiento positivo.



El proceso de reflexión se desarrolla en forma permanente, en el transitar, de tres ámbitos: el individual, el grupal y el plenario general; teniendo momentos claves para las construcciones colectivas, en estos últimos nos reuníamos para compartir nuestras impresiones, nuestros nuevos marcos interpretativos de la realidad que veíamos y que vivíamos; luego escribimos sin formato, desde el sentimiento, desde la emoción y la intuición, para luego compartir en plenaria.

La mediación pedagógica desde la perspectiva de la aprendencia

La mediación pedagógica, se asume con la intencionalidad de ayudar a comprender desde el saber y sentir los desafíos que tiene la educación, la escuela, el educador, la educadora y la comunidad educativa.

La idea es que la persona que asume la mediación pedagógica genere procesos de realimentación constantes, a partir del aporte y comentarios de las personas participantes, que oriente la reflexión entre las y los participantes, que haga circular la palabra para que nadie se sienta silenciado.

Las personas mediadoras -que no necesariamente tiene que ser siempre el maestro, o la maestra-, son estratégicas y esenciales, por cuanto se trata de enriquecer miradas, aportar preguntas, ser sugerente en aquellas reflexiones que potencien la inteligencia y el bilingüismo cultural, la lectura crítica de la realidad y el entorno de las y los participantes tanto de donde viven, conviven, como de los contextos visitados, ya que una premisa en el transcurso del proceso es generar espacios de pensamiento en el grupo de personas como alternativa para conocer cada realidad a partir de la ubicación en el contexto socio-histórico y cultural en el escenario pedagógico donde se encuentre cada aprendiente.

Las personas mediadoras deberían estar vigilantes en todo momento de cada detalle del viaje, el contexto, las miradas, los comentarios, los gestos, las participaciones, las actitudes, así como de los hallazgos que cada persona y el grupo muestran, sus

rupturas de esquemas, la confrontación de sus creencias; de esta manera el tiempo que se comparten en el aula móvil y en los encuentros de reflexión colegiada pueden resultar impresionantemente ricos y valiosos.

Quienes facilitan la mediación van desarrollando habilidades para analizar las miradas, brindar elementos valiosos para abrir posibilidades que favorezcan la reflexión del colectivo, así como, propiciar en forma permanente la creación de espacios de encuentros académico-formativos entre actores sociales vinculados a la educación, inspirados en experiencias educativas innovadoras donde se favorece la formación para la vida, como fruto del empoderamiento del maestro y la maestra.

La mediación en estos espacios, debe ser capaz de desdibujar el papel tradicional del docente, y poder generar un ambiente horizontal de relaciones que fortalezca capacidades de diálogo, construcción de afectos, es decir, creación de espacios educativos significantes para todas y todos.

A nivel individual se pueden formular preguntas que inviten a cada persona, docente participante a revisar-analizar sus creencias sobre el papel que tiene la educación como proceso de aprendizaje para que las comunidades educativas se asuman como sujetos que construyen su historia, la historia, que reconstruyen sus realidades y pueden generar las transformaciones sociales, culturales y educativas en el ámbito local y regional.

A nivel grupal reflexionamos sobre el valor de la participación como herramienta educativa para construcción de consensos, como posibilidad para potenciar talentos y generar interacciones estratégicas, y como posibilidad para conversar intercambiando criterios y proponiendo ideas para contribuir a transformar la vida de la comunidad y la escuela.

La mediación pedagógica en este proyecto, se vivió como una experiencia que favoreció espacios para aprender desde la vida misma y desde los procesos que se generaron en la interacción del grupo y en las interacciones con las comunidades educativas que se tuvo la oportunidad de compartir y aprender.

Comunidad aprendiente: construcción pedagógica entre coaprendientes

La concepción de comunidad aprendiente, parte de la firme convicción de que la comunidad: maestros, maestras, estudiantes, padres, madres, abuelos, abuelas, líderes y demás miembros, comparten la gratificante posibilidad de gestar experiencias de aprendizaje que les permitan formarse como personas que comparten responsabilidades, sueños, trabajo, estudio, diálogos,... de manera permanente.

La propuesta pedagógica entre coaprendientes promueve un papel relevante, protagónico y dinámico entre las personas participantes. Hay que hacer lo posible por borrar la jerarquía del docente, procurar crear ambientes para consensuar las ideas, dialogar abiertamente, escuchar atentamente con apertura a los otros, brindar reconocimiento al saber de los demás, valorar lo diferente, diverso y heterogéneo.

En un escenario así, se privilegia la aprendencia, se abre la posibilidad para equivocarse, se asume el error como una oportunidad de aprendizaje, se disfruta el apoyo a las necesidades de los demás, se experimenta ilusión por descubrir, se reconoce la potencialidad que tiene el intercambio de ideas para construir conocimiento.



El maestro o maestra tiene la responsabilidad de diseñar escenarios para la aprendiencia, se trata de que logre articular el trabajo de mediador y el de aprendiz, para que pueda aprender de su propia mediación y de las interacciones que se generan en la comunidad de aprendientes, siendo él o ella un aprendiente también.

En la comunidad aprendiente la meta es aprender en conjunto, ofreciendo andamiajes para ampliar los entendimientos, brindando alientos cuando el desánimo llega, formulando preguntas cuando aflora la duda y garantizando reflexiones que amplíen el senti-pensar del colectivo entero.

En la comunidad aprendiente no existe la competencia, sino la colaboración solidaria, se trata de trabajar juntos, juntas para que podamos construir aprendizajes y lograr conocimientos nuevos; proponer espacios para la convivencia, para la discusión amorosa y rigurosa, para descubrir miradas nuevas desde donde poder comprender la vida.

Los colectivos de co-aprendientes son responsables de gestar posibilidades para el aprendizaje, por eso es fundamental dar fuerza al sentimiento, pensamiento y a la voz. Cuando se participa en algún espacio de aprendiencia y no se genera comprensión, se debe expresar con toda naturalidad la imposibilidad de entendimiento, para que otras personas brinden alternativas que favorezcan procesos de pensamiento que generen comprensiones y aprendiencias.

Se trabaja pensando y viviendo esa escuela que merecemos en los pueblos, es decir nos convocamos para construir-vivir espacios que nos permitan redescubrir la escuela como espacio educativo para jugar, cantar, bailar, nadar, aprender con sentido y significado, la vida.

En el proceso de educación continua desde una visión de comunidad aprendiente, creemos que la escuela es más que ese edificio -que con grandes esfuerzos en muchas ocasiones- ayudamos a construir, aprendimos que la escuela es el espacio que construimos para aprender todas las personas juntas.

La escuela actual necesita encontrar un nuevo sentido, porque los pueblos; los niños y niñas, sus familias, todos nos merecemos una escuela nueva. Porque la escuela puede y debe contribuir a que haya

una comunidad solidaria para crecer, más compasión y amor, menos indiferencia; donde cada persona pueda ser valorada y querida por lo que es y no por lo que tiene. Creemos que debemos trabajar uniendo voluntades y esfuerzos para que la escuela apueste más a construir afectos, vivir valores y aprender con sentido para la vida.

En el proyecto la comunidad aprendiente se propuso generar transformaciones visibles en los ambientes regulares de aprendiencia escolar, con el trabajo y los materiales obtenidos se lograron transformar algunos de los entornos escolares.

Estos procesos de transformación estuvieron acompañados de círculos de estudio y la reflexión colectiva sobre los procesos de transformación que se dan en los escenarios de aprendiencia, construyendo estrategias para hacer de la escuela como centro de cultura al servicio de la vida local.

Para ilustrar el valor pedagógico que tienen estas vivencias se comparten reflexiones como por ejemplo: el valor de la danza en el proceso de aprendizaje, al permitir el movimiento corporal; el aprecio por lo estético; el fluir de emociones positivas, la alegría y el disfrute como grupo humano. Comprendimos que la danza favorece un movimiento rítmico que está vinculado con el desarrollo cognitivo y este repercute positivamente en las experiencias de aprendizaje y el estado de ánimo.

El saber hacer en el saber escribir

El maestro y maestra de la zona rural, por décadas ha desarrollado una labor encomiable en las diferentes zonas del país, constituyéndose en un bastión importante como forjador de la sociedad, reconociendo esta labor, es que se buscó con mirada atenta y con olfato perspicaz atender a sus necesidades, inquietudes y anhelos. Por nuestra parte hicimos una lectura consciente y sensible de lo que expresan las y los docentes y, nos dimos a la tarea de proponer que cada participante pudiera compartir su saber hacer, abandonar la tradicional soledad en la que trabaja, reconstruir esperanza y elevar su estima.

La estrategia propuesta fue narrar por escrito una experiencia considerada relevante de su trabajo como educador o educadora. La

idea con esto, es que cada persona sienta la satisfacción que brinda el poder experimentar un logro; en este caso el comprobar que puede ser y saberse sujeto narrador de su propia historia. Confiamos en que la escritura se constituye en una oportunidad para resignificar el quehacer y para aportar reflexión colectiva que abona al proceso de repensar el quehacer de forma individual y colectiva.

El ejercicio de pensar en aquella experiencia profesional que determinó, impacto, formó en su proceso de mirarse y revisarse como educador o educadora; la transferencia del recuerdo atesorado a la palabra escrita, pero acompañado de reflexión sobre lo que esa vivencia le permitió aprender, aunado a la valoración social que el colectivo aporta con recomendaciones, percepciones, opiniones, retroalimentaciones por parte de sus pares; tuvo repercusiones positivas que se evidenciaron en el espíritu de compromiso y de identidad de las personas participantes con un proceso de cambio y mejoramiento de las condiciones y ambiente de la vida de la escuela y la comunidad.



Debido al entusiasmo y a la excelente calidad de los ensayos elaborados por el equipo de docentes participantes, tomamos la decisión de imprimir un texto colectivo, incluyendo además una autobiografía que cada docente escribió.

El estudiante universitario como mediador acompañante

En el proyecto nos propusimos incorporar estudiantes de grado a la investigación colectiva, partiendo de la idea de que la participación de estudiantes de magisterio ofrece una posibilidad de aprendizaje muy importante en el proceso de formación. Fue muy importante hacerles sentir parte activa de la propuesta y por supuesto de las decisiones en el avance, participaron compartiendo criterios, externando dudas y forjando reflexiones profundas sobre los desafíos en el aula universitaria, el papel de la educación y de la escuela en la comunidad rural, entre otros aspectos.

El encuentro inter-generacional y de grupo profesional (docentes en servicio, estudiantes en proceso de formación y académicas universitarias fue un espacio muy valioso para generar comprensiones nuevas sobre percepciones, creencias y prejuicios que se instalan en el quehacer, sobre todo cuando nos toca trabajar en soledad en la que trabajan los y las maestras rurales.

Aprendimos que al juntarnos, educadores con experiencia, jóvenes estudiantes y universitarios todos con disposición a desaprender, a poder decir no sé, a equivocarse y reconocer que es una experiencia valiosa para preguntarse, revisarse, reflexionar, reconstruir y construir una mirada crítica.

La participación de estudiantes en proceso de formación les permitió poner a prueba sus potencialidades mediadoras, su capacidad de resiliencia para sobreponerse a las miradas desesperanzadas de las y los educadores en servicio y su espíritu de lucha al lograr que la mayoría de participantes reconstruyera idearios colectivos al percatarse de que las generaciones de relevo los descubrían asumiéndose vencidos, sin fuerza y sin anhelos. No cabe duda que las interacciones logradas favorecieron espacios de pensamiento y de acción más optimistas y rebosantes de energía positiva inspiradas en los “sí podemos”.

Capítulo IV.

**La pasantía como herramienta
pedagógica en la educación
continua**



Con el equipo conformado en el marco de este proyecto viajamos. A esta experiencia le llamaremos pasantía pedagógica, en nuestro caso, ésta se realizó en el país hermano de Nicaragua, participamos treinta y seis docentes de la zona de San Carlos, maestros regulares, unidocentes, directores, supervisores, el Jefe del Departamento de Desarrollo Pedagógico de la Dirección Regional de San Carlos y dos académicas de la Universidad Nacional.

Una de las primeras acciones que el grupo asumió a la hora de organizarse para realizar una pasantía fue la de familiarizarse con los trámites de migración, obtener pasaporte nacional para salir al exterior, solicitar permiso puesto que la pasantía se realiza en días laborales, escribir la propuesta justificando la necesidad de salir del país, organizarse con padres y madres que se ofrecieron a apoyar en tareas y gestiones necesarias, buscar maestras que pudiera reemplazarnos los días que estaríamos fuera, con el objetivo de que los niños y niñas no dejaran de asistir a la escuela.

Otro ámbito fue la coordinación necesaria con las colegas del hermano país. En este sentido fue muy importante la experiencia instalada en relación al trabajo pionero realizado en años atrás por la División de Educación Rural, que ha desarrollado diversas actividades académicas en la región Centroamericana.

Es esta etapa, escribimos muchos correos con el ánimo de construir la agenda académica, luego para coordinar los asuntos logísticos y finalmente para explicar algunos retrasos e inconvenientes a la hora de obtener los permisos, ya que no todos los funcionarios a cargo tuvieron claridad sobre la importancia de esta acción. Tuvimos que recurrir a la intervención del propio ministro de educación para solventar algunos problemas.

Inicialmente cuando nos propusimos salir del país, todo parecía irrealizable. Existía deseo, voluntad, anhelos; pero a la vez, se han instalado pensamientos en el imaginario colectivo de las y los docentes de derrota desesperanza que en ocasiones, inmovilizan y ante las primeras trabas administrativas, algunas personas se sentían muy desanimadas.

Entre los anhelos de las maestras y los maestros y el compromiso del proyecto; que se propuso desarrollar una modalidad de

educación continua que permitiera construir un espacio para pensarnos, revisarnos, re-enamorarnos de nuestro trabajo a pesar de la soledad en la cual debemos realizarlo en las zonas rurales,; estuvo desde el inicio, un sueño que era poder viajar juntos, mirar juntos, comprender juntos, reflexionar juntos, de ahí que la pasantía académica fue la herramienta adecuada en ese momento para realizar nuestro plan.

Pero se dice pronto todo esto y es bueno despejar y explicar lo que significó la organización de la pasantía, ya que la logística de salir del país en grupo implica una complejidad no imaginada, por un lado, sin dejar de tener en cuenta los preparativos en materia de planeación de acciones, guías de observaciones, preparación emocional y afectivo para lograr convertir esta iniciativa en una valiosa experiencia educativa.

Uno de los aspectos que vale la pena mencionar es que todas las personas aprendimos y desarrollamos nuestra capacidad de negociación; ya que la pasantía implicó un proceso de diálogo a profundidad a nivel familiar y laboral, especialmente porque nos ausentamos siete días. Muchas de nuestras compañeras salían por primera vez del país, de su casa, dejaban por primera vez solos a sus hijos, hijas, parejas, no estamos muy acostumbradas las mujeres a delegar cuando se trata de aspectos familiares. Por otro lado, hubo que planear cuidadosamente estrategias para que ningún estudiante se quedara sin asistir a clases cuando sus docentes se ausentaron. Afinamos nuestra capacidad de comunicación para definir los elementos que permitieran en forma exitosa la participación en la pasantía.

El proceso de negociación, se dio con diversidad de actores tales como colegas maestros y maestras, directores y directoras, supervisores y supervisoras, Jefe de Desarrollo Curricular, Director Regional, padres y madres de familia, niños y niñas, Ministro de Educación Pública, en fin; muchas personas sumando esfuerzos, para que las y los estudiantes escolares en la semana de la pasantía tuviera la atención adecuada, esto, independientemente de los esfuerzos personales y a nivel familiar.



Se aprovecharon todas las posibilidades y los aportes de padres y madres de familia, colegas docentes, maestros especiales, directores que asumieron funciones docentes, compañeras docentes pensionadas, estudiantes practicantes, entre otros actores.

La pasantía brindó posibilidades y oportunidades para comprender que la escuela tiene el mandato de incluir a todos los niños y niñas que habitan el territorio de cualquier país, tal y como lo demanda la Convención Internacional del Niño de 1989, a fin de lograr una convivencia humana inspirada en el respeto de los Derechos Humanos y la Educación como derecho fundamental.

Soñamos una nueva escuela donde sea posible el encuentro, la solidaridad, la hermandad, el amor y la convivencia, donde se eduquen personas de todas las edades, conscientes de que la vida es una experiencia colectiva, interdependiente y con enormes desafíos.

Tuvimos la oportunidad de propiciar encuentros con docentes encargados de procesos formativos de los dos países, con actores sociales vinculados a la educación de Nicaragua y Costa Rica con la idea de tener sólidas referencias sobre los “cómo” hacer para forjar nuevos senderos que nos acerquen en nuestras búsquedas que, al fin y al cabo, son las mismas.

En este intercambio académico entre educadores y educadoras de Nicaragua y Costa Rica, se aprovecharon los escenarios naturales del ejercicio profesional para generar aprendizajes significativos e innovación en los centros escolares y comunidades, nos reconocimos como gestores de saber y forjadores de espacios de aprendizaje.

Con el objetivo de dejar evidencias de lo sentido, pensado, reflexionado y vivido se organizó el trabajo de campo en varios momentos: a) El primer paso del camino, b) El encuentro con el país hermano, c) Enseñanzas de la pasantía, d) Desafíos y retos para enfrentar.

El primer paso del camino...

Hicimos conciencia de los sentimientos que se generaron cuando ya estuvimos abordando el bus que nos llevaría a un país al que nos enseñado a temer, un país geográficamente cercano, pero desconocido para la mayoría de personas participantes. Un país y un pueblo al que históricamente hemos culpado de nuestros desaciertos, un pueblo al cual, no nos hemos permitido conocer, hablamos de nuestros temores, de nuestros prejuicios, los sacamos afuera, los verbalizamos, los exorcizamos.

En las noches, durante nuestros encuentros para compartir impresiones, reflexionar y reconstruir una mirada de la realidad que constantemente descubríamos para luego escribir nuestras impresiones, nuestras emociones, nuestros razonamientos.

A continuación incluimos algunos apartados de esos ensayos:

La pasantía significa en el primer momento “sacrificio, cuestionamiento, incertidumbre, nostalgia, estrés, ansiedad y al mismo tiempo deseo de experimentar cosas nuevas y saber por uno mismo las circunstancias de un pueblo”. A la vez significa “alegría, entusiasmo, por compartir experiencias sobre la forma de trabajar, aprender, tener experiencias creativas, compartir, socializar, desarrollar mi capacidad de ser tolerante, de apreciar lo diferente, de ser solidario”.

“Un proceso de pasantía involucra la previsión de muchos factores por ejemplo proveer recursos para atender a los grupos, implica motivar a los padres y las madres de familia para que nos apoyen en este proceso de cambio, depositar la confianza en la colaboración de otros compañeros y compañeras”.

“La pasantía es un reto, un sacrificio que fortalece los conocimientos y mejorar la labor diaria. En una oportunidad para crecer y

compartir con otras personas. Es una oportunidad para dejar de lado los problemas y prestar atención sobre los hermosos detalles a nuestro alrededor”.

“La pasantía es de mucho beneficio porque favorece el cambio de creencias negativas sobre las personas de una cultura hermana y la comprensión sobre el proceso migratorio como alternativa para lograr mayor bienestar en las familias. Además, me permitió la comprensión de algunas conductas y costumbres de los niños y niñas nicaragüenses”.

El encuentro con el país hermano

Los recorridos, las visitas a los centros y comunidades educativas y en escenarios de educación formal y no formal en Chinandega, León, Matagalpa y Granada, permitieron romper concepciones y creencias erradas dejando grandes lecciones de vida personal y profesional.

Para ilustrar la impresión del encuentro, se destacan a continuación las voces de los actores con algunos apartados de sus ensayos:

“Hemos visto otro rostro de Nicaragua: gente sencilla, amable, respetuosa y muy hospitalaria que nos ha abierto su casa, se nos ha caído el temor y la concepción de que somos pueblos enfrentados con pueblo nicaragüense hemos descubierto que somos muy parecidos, con virtudes y defectos, con problemas y esperanzas, quizás con más dificultades y menos oportunidades que nosotros. Esto nos hace reflexionar sobre ¿Quién establece las fronteras?, acaso la luna es exclusiva de un lugar o país...no, todo el que levante su mirada podrá disfrutarla. ¿Por qué y sobre todo, de dónde hemos construido ese ego mutilador de creemos superiores?”

“Es importante conocer a las personas que nos rodean, para comprender su sentir, pensar y vivir, y a partir de ahí comenzar a construir un camino juntos. Hemos visto en los nicaragüenses una riqueza en espiritualidad, costumbres y tradiciones que los hacen conservar su identidad, cosas que en nuestro país se están perdiendo, por eso nos preguntamos ¿Cuál es nuestra misión como

educadores y educadoras en la construcción de la identidad nacional, pero sin conductas xenofóbicas?”

“Lo que me ha llamado la atención en las instituciones educativas es observar en las organizaciones educativas nicaragüenses su disciplina, su amabilidad, la forma de integrarse, el respeto y la fuerza con la que mantienen vivo su folclore, el fortalecimiento de su identidad como nación. Se rescata una educación centrada en valores culturales, espirituales; la dedicación docente, el orden y la puntualidad. La educación no se asume en la dimensión socio-política”.

“Es admirable como a pesar de las carencias de materiales sobrepasa la abundancia de cultura, valores, autenticidad, nacionalidad, afecto. Se puede observar niños abiertos al cambio, con deseos de aprender, de superarse. Muy a pesar de sus limitaciones, mostraban una limpieza impecable, con un civismo impresionante y con una oralidad excelente”.

“Es admirable la forma de hacer educación en los diferentes contextos educativos nicaragüenses. El nivel de compromiso de sus docentes. Se notan los grandes esfuerzos que realizan, con gran escasez de recursos. Es evidente la mística del personal laborando fines de semana. Llama mucho la atención, la manera de organizarse para formar grupos de voluntarios que colaboren en la formación integral de muchachos y muchachas que requieren aprender un oficio para ganarse la vida.

“Me llama la atención la incorporación de las madres y padres de familia para que apoyen la labor docente, asumiendo el grupo ante la ausencia de la maestra. De igual forma se valora las madres-itinerantes que laboran como educadoras preescolares comunitarias, las cuales trabajan con el corazón para formar seres humanos comprometidos con la educación”.

“Pude evidenciar que los docentes nicaragüenses son todo terreno, no hay docentes para materias especiales, deben hacerlo todo: educación física, danza, artes, manualidades entre otras, ellos y ellas a pesar del salario reducido que reciben, hacen su trabajo con amor, desean contribuir a formar una ciudadanía, ejemplo de ello es el lema en las camisetas que usaban todos los docentes “Educando con cariño”, un lema que es una realidad, porque realmente lo hacen con

cariño, con entrega y con mística. También se rescata la frase que escuchamos de una de las directoras: los niños pobres deben tener un jardín en su escuela, y esa escuela es precisamente un modelo, que cumple los anhelos de los niños y niñas, de padres y madres de familia”.

Cada escenario pedagógico nos brindó elementos de reflexión y aprendizaje, por ejemplo la estadía en Granada nos amplió el abanico de sensaciones al evidenciar el aprecio por la historia y valoración de otros pueblos. La experiencia del mercado de Masaya nos enseñó a valorar el trabajo de las otras personas y favoreció nuestra reflexión en torno al impacto que tienen los centros comerciales modernos, en la economía local donde se localizan los tradicionales mercados.

En Granada, León y Matagalpa nos impresionó la limpieza de las ciudades y las acciones pioneras en materia de reciclaje que algunas instituciones están realizando, producto de la educación ambiental realizada con responsabilidad y compromiso.

Pero sobre todo, destacamos la humanidad del pueblo nicaragüense, independientemente de la situación socioeconómica, su alegría, su afecto, su apertura para compartir cultura, pensamientos y experiencias, pero sobre todo dar a manos llenas compartiendo mucho de la valiosa experiencia educativa que están construyendo. Viendo cómo se desarrolla el día a día de un docente nicaragüense, no cabe duda que el maestro y la maestra se sienten corresponsables de forjar ciudadanía centroamericana para favorecer la hermandad entre nuestros pueblos.

Enseñanzas de la pasantía a Nicaragua

Con esta experiencia quedamos convencidas de que la pasantía es uno de las mejores oportunidades para el crecimiento y el aprendizaje compartido.

Abrimos un espacio para un ejercicio de confrontación de sentimientos, quisimos permitir confrontar hechos, situaciones, realidades, sentimientos, valores, habilidades, erradicar concepciones

a veces limitadoras para comprensión. La confrontación se visualizó como un proceso interno a partir del autoexamen de nuestro quehacer y proceder y como una oportunidad para valorar lo que se tiene, a veces sin realizar esfuerzo alguno.

La pasantía puede convertirse en un espacio para la reflexión sobre nuestro quehacer contrastado con el de colegas y pares que ejercen la docencia en condiciones extremas, con limitación de recursos, con voluntad, amorosidad y compromiso.

El encuentro con la otredad, ese otro del que siempre hemos tenido referencia, del que hemos oído hablar en general, pero que nunca hemos visto en particular, ese al que pensamos culpable de nuestras desgracias, puede generar en el imaginario emociones fuertes, encontradas, puede remover sentimientos que no nos hemos permitido por miedo, por indiferencia, por desconocimiento. Este encuentro contribuyó para que este grupo de docentes costarricenses, comprendiéramos la complejidad del fenómeno migratorio, a nivel país y las profundas afectaciones que se producen a nivel familiar y personal en la persona que viaja. Desarrollamos una mayor sensibilidad ante el dolor ajeno, especialmente con las y los estudiantes del hermano país que tenemos en las aulas, visibilizamos cambios posibles para atender de manera más adecuada a sus necesidades particulares, culturales, académicas, familiares entre otras.

Un aspecto que vale la pena destacar es la admiración y el respeto que sentimos por nuestros colegas nicaragüenses al constatar las duras condiciones en las cuales deben trabajar y el entusiasmo con el cual enfrentan su realidad, sin apenas quejarse, sin culpar a nadie, con una fuerza y una convicción de que la educación de los niños y niñas es lo único que importa y por lo que vale la pena cualquier sacrificio.

Volvimos valorando más las condiciones que tenemos para trabajar, con renovado compromiso con nuestra comunidad y con nuestra escuela. Abundaron expresiones tales como: “aprendí que hacer las cosas diferentes depende de mí”; “aprendí que no debo ver las carencias de los demás, sino reconocer las mías”; “que los docentes costarricenses tenemos la necesidad de fortalecer nues-

tras estrategias metodológicas para promover los valores”, “...esta experiencia me hizo saber que puedo ser una mejor persona, vuelvo con deseo de dar lo mejor de mí”.

En el proyecto comprendimos que el espacio de pensamiento colectivo es fundamental para generar comprensiones nuevas, ya que las ideas, comentarios, impresiones, miradas, sentimientos... permitieron percepciones, actitudes y conocimientos nuevos sobre el quehacer pedagógico, así lo evidencian algunos testimonios tales como estos: “tengo que ser parte del cambio que queremos en nuestra educación, un agente activo y no sentarme a esperar a que otros lo hagan”.

Se percibe una forma diferente de asumir el proceso educativo. Así que nos atreveríamos a afirmar que lo disfrutado y construido potencia una nueva visión del trabajo docente que da como resultado, en palabras de los docentes “mayor convicción, compromiso y formas de encarar la realidad para generar cambios en la educación a partir del aporte individual del docente”.

Podríamos decir que el proyecto posibilitó una actitud renovada, que cada persona participante logro repensar y repensarse en lo que se hace y como se hace, revalorando las necesidades sociales, materiales, espirituales y psicológicas de las familias; de los niños y niñas con los cuales trabaja, con el ánimo de generar trabajo colectivo y posibilidades para desarrollar y asumir el nuevo sentido de escuela.

Nos reafirmamos en la idea de que la profesión docente es una alternativa para “crear oportunidades de mejorar la vida de nuestros estudiantes, de estrechar lazos de amistad y sobre todo de hacer a nuestras escuelas un lugar donde se forja pensamiento y acción colectiva, se comparten vivencias, conocimientos, habilidades, se refuerzan los deseos de combatir lo negativo con lo positivo, de transmitir esa energía, de enfrentar los problemas y buscar soluciones; un espacio para compartir y construir conocimientos entre colegas, donde reine la horizontalidad en las relaciones entre los diferentes grupos de actores; donde se valore más la forma dinámica en la que se debe trabajar, un lugar para la creatividad, el ingenio, la exploración de cualidades y aptitudes

de cada ser, de involucrar a todos y todas en los procesos, un espacio para desaprender y comprender que hay barreras pero está en nosotros el buscar alternativas para eliminarlas.

En este proceso aprendimos que somos los dueños de nuestro hacer, que debemos trabajar más en equipo y no individualmente, que somos -junto con las comunidades educativas- “dueños-dueñas” de nuestras aulas, que podemos ser protagonistas de la educación y no solo técnicos ejecutores de las directrices del MEP. Comprendimos que la educación y la vida en las aulas, deben y pueden, ser más dinámica, atractiva y lúdica. Y que podemos hacer mucho más si logramos articular esfuerzos entre personal docente, grupos de apoyo y comunidad para lograr concretar proyectos y mejoras, para bien de todos.

Las experiencias internacionales ayudaron a redescubrir el papel político de la educación como espacio forjador de ciudadanía participativa con una conciencia histórica que redimensiona la vida presente y permite comprensiones contextualizadas a la vida cotidiana. La educación es un asunto visualizado como el proyecto nación que permite viajar al dolor de la historia para comprender por qué no se deben repetir caminos en la vida presente y tratar de construir una mejor vida futura.

Comprendimos mejor que las acciones pedagógicas que gesta la escuela para brindar alegría, encuentro, disfrute y posibilidades para construir aprendizajes, dan sentido y significado también a la vida de las comunidades. El trabajo fuera de las fronteras de las aulas, con comunidades que tienen una cultura diferente, posibilita respetar, valorar esa cultura, al sentir, vivir y observar que el acercamiento a otredades posibilita la hermandad; las comprensiones y sentimientos solidarios.

Desafíos y retos que enfrentar

En el trabajo de equipo desarrollado en este proyecto nos propusimos abrir espacios para contrastar constantemente nuestro quehacer con los planteamientos teóricos comúnmente aceptados por las y los docentes; que el estudiantado es el centro de nuestro quehacer, que el fin de la educación es formar ciudadanos participativos,

críticos, creativos... para citar algunos. Sin embargo, la marcha frenética y el modelo pedagógico sobre los cuales casi nunca tenemos tiempo ni espacio para reflexionar, nos indican que estamos lejos de lograr estos objetivos.

Así que, hicimos el ejercicio consciente y constante de construir espacios de aprendencia que fueran coherentes con los referentes teóricos y legales, los cuales íbamos analizando en el transcurso de la experiencia de educación continua; entonces, hicimos lo posible para hacer viable y posible la participación activa, informada, consciente, de todas las personas que participamos en este espacio formativo.

La metodología de trabajo ha sido la manera más eficaz de acercarnos a nosotros mismos y a nuestro quehacer con mirada crítica y espíritu propositivo, con la idea de aprender para la vida, partiendo de la idea de que no se puede comprender ni amar lo que no se conoce, todos los que participamos aprendimos a conocernos, cuidarnos, aceptarnos, a pesar de que pensamos diferente.

La experiencia vivida en el proyecto nos enseñó, que cada día hay algo nuevo que aprender y que todas las personas tienen algo que aprender, nadie lo sabe todo y todas las personas nos pueden enseñar. La vida es un proceso de aprendencia, todas y todos aprendemos siempre. El proceso se acaba cuando acaba la vida particular, porque la vida sigue aprendiendo a ser vida.

Cuando conversamos con la gente de las comunidades visitadas aprendimos que tiene muy claro el valor de los asuntos esenciales de la vida, como que hay que cuidar las fuentes de agua, que la tierra no tiene precio, solo historia, significado, que es la fuente de la supervivencia, que sobre su posesión hay enormes amenazas, que juntos la podemos defender más efectivamente, que el aire es sagrado, que también está amenazado, es decir, aprendimos que las personas en las comunidades rurales tienen claridad diáfana sobre los temas esenciales de la vida y no solo lo que concierne a su propia vida, sino lo que hay que hacer para que la vida siga siendo vida.

Un importante reto que plantea este tipo de trabajos fuera del espacio cotidiano (escuela, comunidad) es el de asignar significado,

compromiso de cambio, no solo en el momento que se realiza sino, comprender que este puede ser un proceso desencadenante, multi-dimensional e integrador que permite rupturas -o al menos grietas- en las concepciones y creencias instaladas en los imaginarios docentes y que poco a poco se van convirtiendo en verdades absolutas que ya nadie tiene ganas ni fuerza para rebatir. Un proceso colectivo de reflexión puede generar transformación en nuestra práctica docente, elevándola a praxis; puede abrir posibilidades a la creatividad pedagógica, la contextualización curricular, la generación de procesos educativos inclusivos y el empoderamiento profesional y comunitario.

La educación continua tiene la obligación y la responsabilidad de abrir espacios a vivencias que contribuyan a la transformación, que permiten al docente dejar de verse en soledad, que ayuden a erradicar el tradicional autoritarismo y la lucha por la gota poder que cree tener en el aula. Debe contribuir para que las lecciones aprendidas se reinviertan en acciones de proyección y amplitud del escenario educativo, rompiendo la visión tradicional de cuatro paredes, donde una plaza, el parque, el cañal, la pulpería, el río, entre muchos otros lugares, se conviertan en escenarios propicios para generar pensamiento y aprendizajes significativos.

El hecho de diversificar los escenarios de aprendizaje permitió que se dieran diferentes niveles y ámbitos de integración; generación de sinergias, articulación de voluntades, dotación de sentido. Esta integración puede ser lograda en dos planos: uno concreto que puede observarse en el cambio de actitud de las y los docentes, incorporación de actores y grupos no tradicionales a las actividades organizadas, deseos y compromiso para participar en los encuentros programados en el proyecto, reconocimiento e incorporación de saberes locales a proceso áulicos, mayor tolerancia frente a la opiniones de los otros -que en ocasiones suelen ser radicalmente opuestas-, valoración de las diferencias culturales entre otros aspectos.

El otro plano nos parece que resulta más referido a la apertura frente a la posibilidad de comprender y leer la realidad a partir de un análisis que incluye no solo la opinión propia, sino el reconocimiento de que pueden existir aspectos que no hubieran sido tenidos en cuenta antes, admitir la posibilidad de que podemos equivocarnos, de que

nuestro adversario tiene razón, de que hay ideas valiosas que no son solo las mías, de que otras personas hacen muy bien lo que hacen, de escuchar y dejar que se expresen los que han estado silenciados, de que no somos dueños de la verdad.

En síntesis, el mayor desafío después de haber vivido esta experiencia es poner en práctica nuestros compromisos, es no olvidar todo lo vivido, es seguir adelante en busca de ofrecer mejores espacios, mejores interacciones, más afecto y respeto a los niños y niñas, sus madres, padres, a nuestros colegas en los procesos educativos que desarrollamos como docentes.

Hemos querido incluir algunos comentarios del equipo docente sobre el tema en cuestión, desde nuestra óptica, se constituyen en un clamor de cambio, en una luz de esperanza, en una enorme satisfacción ante el logro colectivo:

“En lo profesional he replanteado mis objetivos, los que tenía desechados hace tiempo por creer que no eran importantes, que lo importante era cumplir con un programa de estudios y la formación académica, ahora veo que no es así que la parte más rica del ser humano es su persona, su ser, sus emociones y sentimientos, ahora creo que una persona llena de amor puede cambiar el mundo”.

“Ahora tengo mayor conciencia sobre la necesidad del acervo teórico-pedagógico, estoy leyendo filosofía pedagógica para interiorizar y mejorar mi labor, desde que saqué mi licenciatura (10 años atrás) no había vuelto a tocar libros para aprender más”.

“ahora soy más positiva, no quiero consentir pensamientos negativos trato de encontrar el reto de cada situación para enfrentarlo, expongo mis ideas a mis compañeros aunque no las compartan, defendiendo que debemos educar para ser y no para tener”.

“Tengo una mentalidad abierta a romper esquemas y estereotipos culturales, tiré el miedo de sacar los estudiantes de la escuela, ahora mi preocupación es que aprendan viviendo experiencias”.

“Debo realizar tantos cambios a nivel de pensamiento, porque estos me limitan para salir adelante en diferentes proyectos que deseo emprender”

“Mis quejas se han ido transformando en alegría e ideas positivas para vencer obstáculos... La pasantía cambio mucho mi perspectiva de vida y de la educación, aprendí más acerca de la vivencia del ser humano. Aprendí a reflexionar y ver todo lo que me rodea como un escenario pedagógico y poder utilizarlo”.

“Estoy comenzando y siento que tengo mucho por hacer en este proceso transformador”

“Me he propuesto investigar sobre la cultura del atlántico y de los indígenas para crear momentos lúdicos con los niños con la cultura nación y así motivarlos a ellos a conocer y apreciar lo que tenemos de dónde venimos”.

“Se cambian patrones individualistas, se aprende a ir compartiendo la responsabilidad con los otros: padres, estudiantes, compañeros”

“Tengo que lograr un cambio en la escuela que los estudiantes se sientan importantes y quieran seguir adelante y amar la vida”

“Aplicar en el aula lo aprendido, hemos estado practicando poesía, en el recreo compartir juegos con los niños”.

“Quiero aplicar la pasantía con profesionales de Educación especial para mejorar la educación de nuestros estudiantes con los aportes y evolución que se desarrolla otros países”.

“Ahora soy más emocional, escucho a mis niños y padres de familia. Escucho los aportes que dan en la formación de cada individuo”.

“Me interesa ampliar el currículo escolar hacia un educación intercultural, a transmitir el amor al hermano extranjero, reducir la exclusión, marginación y discriminación al otro a rescatar los propios valores como individuo y ente multiplicador

“Tengo mayor compromiso hacia la comunidad, el vivir en valores no solo con los niños y niñas, sino con padres y madres de familia, también, a vivir los valores no solo entre seres humanos sino en la relación del ser humano con la naturaleza, ya que es importante admirar y valorar la belleza natural y reflexionar sobre esta y sentirnos parte de ella”.

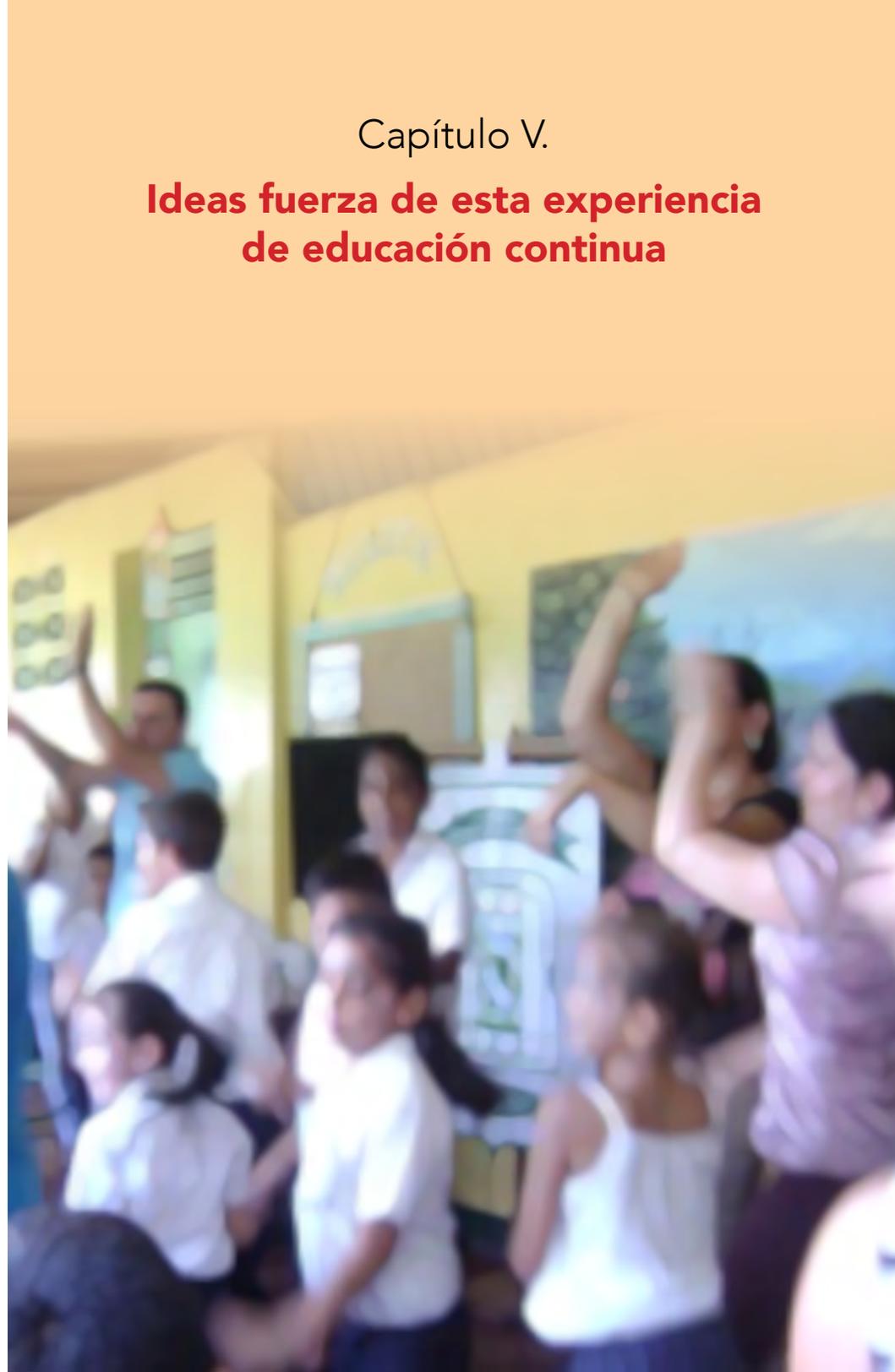
“Ahora me interesa vivir experiencias que permitan a los niños y las niñas vivir la solidaridad, sensibilización y respeto por los demás, por la propia cultura, aspectos que no se visualizaban en la propuesta curricular de la escuela”.

“Los cambios hacia una educación significativa y significativa para los pueblos se gestan en, con y desde las comunidades educativas, sabemos que abrir camino no es fácil, pero nos hemos demostrado que sí es posible, son cambios lentos, por lo que merecen una fuerte semilla esperanzadora, ante una realidad que exige nuevas formas de encarar el hecho educativo y que desde su posición y comprensión se resume en un ¡Gracias por la oportunidad!”

Todos estos comentarios -y otros que por espacio no se incluyen-, se constituyen en evidencias del proceso transformador generado en el ámbito personal y profesional de las personas que participan de este proyecto de educación continua, a través del cual todos aprendimos, todos nos fortalecimos, mejoramos nuestras habilidades y capacidades pedagógicas. Y hay que recordar que el mayor cambio se hizo en el abordaje metodológico. Es decir, los cambios dependen mucho de las aproximaciones con amorosidad y con respeto, con actitud de escucha activa, asertiva comunicación, capacidad de ponerse en el lugar del otro y la otra, capacidad de generar empatía, consenso, estrategias todas sencillas, pero que en ocasiones, dejamos de lado, olvidamos poner en nuestra caja de herramientas, las deseamos desconociendo su enorme valor.

Capítulo V.

**Ideas fuerza de esta experiencia
de educación continua**



El presente ejercicio pretende establecer las ideas, aprendizajes y recomendaciones que el equipo que sistematiza esta experiencia de educación continua, considera como centrales y que sirvieron para hacer una lectura colectiva, reflexiva, crítica de la realidad local, con el ánimo de otorgarle mayor sentido a la educación y al quehacer docente.

Les compartimos algunas de esas ideas fuerza que guiaron el proceso de aprendizaje; ya que se trató de una experiencia que planteó desde una postura de pares, la relación en la mediación con las comunidades educativas, en procesos de educación continua.

Deseamos que estas sencillas ideas y recomendaciones sirvan de guía para nuevos emprendimientos en la educación continua, en los procesos de formación de formadores, y en general a todos nuestros colegas que deseen establecer relaciones con mayor horizontalidad en su quehacer pedagógico:

Lo que no podemos perder de vista...

- Se hace necesario asumir al docente como un gestor de los saberes locales; es decir como un profesional que puede y debe analizar reflexivamente la realidad y ser capaz de proponer un trabajo pedagógico pertinente, que responda a los intereses y necesidades de la comunidad y la escuela.
- Los procesos de educación continua con educadores y educadoras en servicio deben crear espacios de pensamiento y de acción para orientar e impulsar el pensar y repensar la escuela a partir de la lectura crítica de la realidad local, teniendo en cuenta tanto los referentes pedagógicos como los marcos legales en los cuales se inscribe el quehacer educativo nacional.
- Es muy importante que de entrada podamos comprender el rol que desempeña la escuela en la vida de las comunidades rurales como centro de fortalecimiento y desarrollo cultural, como como organización que convoca y promueve la participación, el sentido crítico, la autogestión y la comunicación.
- Urge diversificar los escenarios pedagógicos para promover la construcción de espacios y aprendizajes con sentido y significado para las comunidades educativas locales, a partir de

asumir la escuela como experiencia itinerante que involucra a diferentes personas, experiencias y contextos.

- La escuela rural y en general la escuela, debe retomar como herramienta básica la pregunta, la reflexión, asumir los errores como oportunidades para el debate, la relectura de situaciones, incentivar la creatividad, la libertad de pensamiento y animar a las personas para que luchen por sus ideas, para que sigan y persigan sus ilusiones, la escuela debe crear la necesidad de aprender a desaprender.
- Las escuelas rurales necesitan crear redes en las cuales se pueda compartir y emprender procesos de investigación-acción y espacios para el trabajo propositivo de las comunidades educativas, de manera que el trabajo docente rompa con la rutina de limitarse solo a impartir clases a partir del currículo oficial propuesto.
- Los maestros y maestras de las escuelas rurales necesitamos convertirnos en escritores, investigadores, divulgadores de las acciones y transformaciones realizadas, es una manera de rendir cuentas a la comunidad, al país, tenemos la obligación de generar una cultura de trabajo comprometida con las metas comunes.
- La experiencia de educación continua es desarrollada en desde el planteamiento de aprender haciendo, es decir, cada maestro, o maestra estudia, reflexiona, propone, comparte, valora, escribe, re-construye, socializa sus acciones durante los encuentros colectivos planteados en el marco del proyecto. La educación continua que se desarrolla paralela a la labor en la escuela, contribuye a orientar y reorientar las estrategias que se van diseñando, aplicando, revisando, discutiendo, socializando en colectivo, lo cual genera una ruptura procedimental significativa. Se generan transformaciones en el ejercicio profesional de educadores y educadoras a partir del intercambio, análisis crítico y reflexivo de las experiencias educativas desarrolladas en los diferentes ámbitos, de esta manera el educador y la educadora de aula abandona su tradicional soledad y se estimula a compartir saberes que favorecen sus aprendizajes. Se favorecen las acciones multiplicadoras y el intercambio académico entre educadores y educadoras de diferentes contextos, de manera que se aprovechan los escenarios

naturales en el ejercicio profesional para generar aprendizajes significativos e innovación en los centros escolares y comunidades.

Lo que aprendimos, algunos esquemas que rompimos...

- En esta experiencia nos atrevimos a pedir ayuda, a declarar que tenemos miedo, a privilegiar la pregunta ante la respuesta, dejamos de hacer exámenes y nos arriesgamos con nuevas estrategias para valorar los avances y reconocer dónde están los vacíos, aclaramos las dudas, las inquietudes, los temores.
- Posibilitamos que personas con saberes locales enriquecieran los procesos educativos, dimos espacio y reconocimiento a los liderazgos locales que antes invisibilizábamos y desconocíamos.
- Nos reconocimos sujetos históricos a partir de reflexionar sobre nosotras como protagonistas de nuestro destino, de nuestras decisiones, de nuestros pensamientos y posiciones. Le dimos vida a la historia personal, profesional, y entendimos que nuestra historia incide en nuestro quehacer, que no somos producto del ayer, sino también del antes de ayer.
- Potenciamos la diversificación de los escenarios pedagógicos, aprovechamos al máximo las relaciones e interacciones que ofrecen otros contextos nacionales como internacionales, nos permitimos aprender haciendo, conocernos, cuidarnos, aceptarnos, a pesar de que pensamos diferente.
- Nos fortalecimos en nuestra capacidad para tomar decisiones, experimentamos importantes niveles de logro en diferentes y repetidas ocasiones.
- Nos descubrimos más colaboradores, más consciente de las interacciones y reacciones que generamos, con más necesidad de reconocimiento por nuestro trabajo, pudimos expresar nuestros miedos, nuestras limitaciones, nuestras carencias. Escudriñamos en las relaciones fortalezas y posibilidades para el crecimiento en el día con día de nuestra cultura institucional.
- Nos dimos el espacio para analizar la situación educativa-país,

desde una dimensión social, económica, cultural, ambiental, política, geográfica; además nos permitimos focalizar estos aspectos de la vida local, para reflexionar sobre el papel de la educación como proceso social forjador de conciencia crítica, espíritu comunitario y generador de cambios para el logro del bienestar social.

- Diseñamos juntos nuevos planteamientos y planeamientos didácticos para la escuela rural, haciendo una ruptura con la fragmentación disciplinar impuesto por el modelo actual.
- Desde el abordaje metodológico desarrollado asumimos la investigación acción como ruta de viaje, para esto fue necesario partir de problematizar la realidad escolar y local, luego con estudiantes en formación, docentes en servicio y académicos universitarios, generamos un espacio de discusión y debate participativos realimentados por la reflexión-acción.
- Comprendimos que las y los docentes debemos y podemos convertirnos en profesionales bilingües culturales. Es decir, la cultura local debe ser comprendida desde y en su contexto, con y para las personas, -niñas, niños, padres, madres, jóvenes- y organizaciones existentes en la comunidad, comprendiendo que todas ellas aportan desde su vivencia, experiencia, talentos y afectos. La manera única y particular como se hacen, se celebran, se viven en la comunidad los acontecimientos, -sea el que sea-, constituyen la cultura local. El que sabe esto, el que lo entiende, el que lo maneja, el que lo vivencia es un sabedor de lo local. El maestro y la maestra rural debe comprender entonces el valor que tiene cada persona en la comunidad, lo que significa su saber particular, y cómo todo esto le puede ayudar a enriquecer el currículo escolar, al articular el saber cotidiano con el saber sistematizado, para dar pertinencia y mayor sentido a la entrega docente y a la educación.
- Evidenciamos un acercamiento de las voces de los actores comunales a los centros educativos, abrimos espacios en los cuales los grupos organizados de la comunidad dieron a conocer con mayor detalle, sus necesidades y aspiraciones. Ideamos estrategias para ser atendidas -algunas desde la educación continua-.

- Inspirados en la filosofía de comunidad aprendiente, desde el proyecto logramos establecer alianzas estratégicas no solo en el ámbito nacional, sino internacional. En este sentido, articulamos esfuerzos inter-institucionales con Instituciones Gubernamentales como el Ministerio de Educación Pública, la Dirección Regional de Educación de San Carlos, involucrando a seis circuitos escolares, treinta y ocho maestros y maestras en una red de apoyo que quedó instalada.
- Enlazamos esfuerzos con Organizaciones No Gubernamentales como el Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO) y la Asociación Nacional de Educadores (ANDE). En el ámbito internacional se han establecido vínculos con instituciones nicaragüenses y salvadoreñas (de educación primaria y secundaria) con la posibilidad de desarrollar recíprocamente expediciones pedagógicas y pasantías, como modalidad de educación continua para los diferentes profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo de los países de la región.
- El proyecto deja instalada en la universidad nacional una nueva ruta para la educación continua, que responde a nuestra idea fundante de Universidad necesaria. Esperamos que este trabajo genere nuevas preguntas, nuevos escenarios de aprendizaje para hacer y sentir la educación como una experiencia de vida y para la vida.
- El planteamiento de la experiencia de educación continua asume un carácter propositivo, creativo y colaborativo desde espacios de aprendencia en los cuales se gestaron nuevas alternativas pedagógicas orientadas a la construcción social de conocimiento a partir de la lectura, reflexión colectiva y el trabajo pedagógico grupal vivido desde los escenarios naturales en diversos centros educativos rurales y con la experiencia nueva de desarrollar expediciones pedagógicas nacionales e internacionales.
- En el proyecto, a partir de las relaciones establecidas, pudimos evidenciar y potenciar saberes nutridos de afectos, con la solidaridad como principio orientador de la vida escolar y comunitaria. Derribamos barreras y atravesamos fronteras de todo

tipo, geográficas, emocionales, mentales, nos miramos y contrastamos nuestro quehacer con la de otros colegas, nuestra situación y condición con la de otras escuelas y regiones; revaloramos lo que tenemos y visualizamos lo que debemos conseguir, ideamos rutas para lograrlo, replanteamos nuestra misión como educadores y educadoras, nos reinventamos con la ayuda de padres y madres, de estudiantes, de compañeros y compañeras de equipo, pero sobre todo con una mirada introspectiva a nuestro quehacer en la educación.

- Como centro de la re-significación en el ámbito personal y profesional posicionamos al corazón para encontrar un nuevo sentido a lo que se hace, como se hace y para qué se hace, comprobamos que esta nueva ruta nos lleva a la transformación personal, familiar, profesional. Escribimos primero desde el corazón, luego en el papel. Estas aprendizajes permitieron trascender las dinámicas de la escuela y favorecieron los diálogos, los encuentros, los intercambios y el trabajo renovado del grupo de colegas.

Lo que habría que tener en cuenta si queremos replicar esta experiencia...

- A la hora de realizar visitas a una escuela ubicada en la zona rural, debemos programar nuestra estadía para todo un día. Por lo general, para desplazarse a estas escuelas se debe invertir un importante espacio de tiempo y las vías son fatigosas. De ahí que, vale la pena planear actividades (talleres, observaciones, entrevistas, encuentros, conversatorios) que no demanden una nueva visita.
- Es de mucho valor visitar escuelas ubicadas en una comunidad indígena, con el fin de comprender mejor la diversidad cultural de Centroamérica y el trabajo que incentive la educación intercultural.
- La participación de colegas que se desempeñan en la dirección del centro educativo, así como en las jefaturas regionales, además de los y las docentes; se considera de vital importancia.
- Es necesario que a la pasantía se vincule al menos una persona que conozca bien la zona, el país, la comunidad que se visita. Así

habrá un enlace que asegure la entrada a la comunidad y con las organizaciones locales. De igual manera, se recomienda investigar sobre la historia, la cultura, la situación socioeconómica, poblacional, ambiental, -entre otros aspectos-, del lugar o país que se quiere visitar.

- Aconsejamos organizarse antes de emprender el viaje para obtener donaciones de materiales, o útiles que se estén necesitando, (informarse sí se requiere alguna medicamento, artículo, o material especial que pudiera conseguirse para llevar).
- Es muy útil, organizar una red de comunicación con una o varias personas del lugar y centro educativo que se desea visitar. Elaborar una lista de personas que sean los contactos clave a la hora de alguna emergencia, o eventualidad.
- Antes de viajar, podría pensarse en organizar un acto cultural (o materiales para elaborar un mural, música típica, poesías, libros de texto, libros de historia, pequeños obsequios del país) para presentar en el centro educativo y comunidad a la cual se llegará.
- Pensar en la posibilidad de establecer encuentros anuales, seminarios de escuelas rurales centroamericanas, y organizarse para buscar fondos, para generar recursos de manera organizada y en colectivo con las organizaciones de docentes de los países, con ahorros propios, o mediante el desarrollo de actividades productivas, venta de servicios etc.
- Elaborar un plan de sistematización de la pasantía, “recuperando el hacer”, recontextualizando desde la intuición, y reforzándonos a partir del conocimiento adquirido, destacando los logros en materia pedagógica, con el objetivo de compartir y difundir este tipo de iniciativas e implicar a un número mayor de docentes en ellas.

Las nuevas y provocadoras preguntas que nos genera esta experiencia...

- ¿Cómo podemos aprovechar los recursos que el contexto de nuestro centro educativo nos brinda para fortalecer la entrega docente que hacemos?

- ¿Cuáles son las estrategias que podemos diseñar para derrotar la indiferencia, romper esquemas de trabajo aislado, tomar decisiones que contribuyan a fortalecer el trabajo colectivo?
- ¿Cómo puedo incentivar a mis colegas a investigar en el aula?
- ¿Cómo desarrollar procesos de investigación que posibilite la constitución de comunidades investigadoras?
- ¿Cómo fortalecer las capacidades de investigación de docentes que trabajan en escuelas rurales para enriquecer su trabajo en el aula?
- ¿Cómo pueden interpretarse y vincularse las prácticas de construcción de conocimiento y valores que tienen las comunidades y familias rurales en procesos educativos formales y no formales?
- ¿Cómo hacer la transferencia de la experiencia cotidiana sobre valores, conocimientos, creencias, tradiciones en las zonas rurales, al ámbito pedagógico para enriquecer la educación?
- ¿Cómo favorecer espacios de reflexión comunitaria para analizar conjuntamente la importancia de conocer las prácticas de comunidades y familias en las zonas rurales?
- ¿Cuáles son los medios y posibilidades que existen para publicar lo que escribimos?
- ¿De qué manera podemos implicar y comprometer a nuestros colegas para que participen de una pasantía?
- ¿Cuáles acciones hemos realizado en el último trimestre que hayan generado cambios y mejorado nuestro quehacer como docentes?
- ¿Qué cambios de actitud hemos logrado en nosotros mismos, relacionados con nuestro papel de guías?
- ¿Es posible que podamos contextualizar a la realidad de nuestro centro educativo los programas de estudio?
- ¿Cuáles estrategias podemos desarrollar para fomentar el acercamiento de la cultura de otros países centroamericanos en nuestras aulas multiculturales?

- ¿Cuáles acciones concretas hemos desarrollado para promover los valores propios y particulares de la comunidad en la cual se encuentra ubicado nuestro centro educativo?
- ¿Cuáles son las estrategias que debo diseñar para garantizar que se cumpla los derechos de la niñez en mi centro educativo?
- ¿Nos hemos preguntado alguna vez cómo se sienten en nuestras aulas, las niñas y niños que vienen de otro país? ¿Les hemos preguntado a ellos y a ellas?
- ¿Nos hemos permitido comprender lo relevante y urgente que es realizar visitas a los hogares de los niños y niñas? ¿Para qué nos puede servir ver cómo viven?
- ¿De qué manera podemos atraer a las abuelas y abuelos, o personas adultas de la comunidad a nuestro centro educativo? ¿Por qué sería importante que vengan estas personas al aula? ¿Qué les pediríamos que hagan?

Para la universidad pública y en particular para la Universidad Nacional y la División de Educación Rural, el trabajo en zonas rurales, permite contar con un marco contextual de referencia sobre la pertinencia de los procesos que se deben gestar en estos contextos, con el objetivo de visualizar nuevas posibilidades de hacer educación, construyendo criterios de calidad y pertinencia en colectivo, aprovechando las posibilidades que ofrece el entorno y el contexto rural, dando espacio a la expresión de las voces y de los diferentes grupos de actores que interactúan en el aula, en el centro educativo, en la comunidad, con las organizaciones locales, con las mujeres, padres, madres, jóvenes, puesto que es la escuela el lugar en el cual se puede y se debe construir comunidad aprendiente.

Bibliografía

- Assman, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea Ediciones. Madrid, España.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Lohlé. Argentina.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Capra, F. (2008). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estaciones.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. Editorial Paidós. Bogotá.
- Dietz, G. (2009) *Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana*. Sociedad y Discurso. Número 16. Universidad de Aalborg. www.discurso.aau.dk ISSN 1601-1686.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Editores Argentina S.A.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Paidós. Bogotá.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Paidós. Bogotá.
- Jara, Holliiday O. (2012) *La sistematización de experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles*. Edición Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica.
- Maturana, H. (2002). *Transformación de la convivencia*. Dolmen Ediciones. Santiago. Chile.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Ediciones Universidad de la Frontera. Santiago de Chile.

- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa Ediciones. Barcelona.
- Latorre, A. (2007). *La investigación – Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Editorial Graó (4.ed.)
- Morin, E. (2006). *El método VI. Ética*. Primera Edición. Anzos, S.L. Madrid, España.
- Morin, E. (2003) *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Lavel Madrid, España.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes*. Editorial UNESCO, París, Francia.
- Najmanovich, D. (2005). *El Juego de los vínculos. Subjetividad y Redes: Figuras en Mutación*. Editorial Biblos, Buenos Aires Argentina.
- Pérez, E. Farah M. y Grammont H. (2008) *La nueva ruralidad en América Latina: Avances teóricos y evidencias empíricas*. 1ª Edición. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile
- Torres del Castillo R. M. (2006). *Mejorar la calidad de la educación Básica: Las estrategias del Banco Mundial*. Vernor Muñoz Editor. San José.

Documentos electrónicos

Documento *La educación Rural en América Latina* (2012). <http://www.rimisp.org/boletines/bol46/>. Consultado 30-5-2012.



LEGISLACIÓN EDUCATIVA BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE

En el año 1951 se promulga la Ley N° 1362 del 8 de octubre, que regula la integración y las funciones concretas del Consejo Superior de Educación. Dicha ley fue reglamentada mediante Decreto Ejecutivo N° 14 de 31 de agosto de 1953 y sus reformas.

Poco después se promulga la Ley Fundamental de Educación, Ley N° 2160 del 25 de setiembre de 1957, que puede ser definida como la ley marco del sistema educativo, después de la Constitución Política.

En sus artículos 2 y 3 concreta los fines de la educación costarricense y define la estructura del sistema educativo.

En el año 1965 se promulga la Ley N° 3481, Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública, que como su título indica establece la estructura y organización de este Ministerio, que deben verse en complemento con reglamentos posteriores que también definen aspectos de la organización actual de dicha entidad.

En el año 1980 se promulga la Ley N° 6551 del 19 de noviembre, la que regula todo lo referente a la creación y el funcionamiento de las instituciones de educación superior parauniversitaria. Estas instituciones tienen como objetivo principal ofrecer carreras cortas completas, de dos o tres años de duración, a las personas egresadas de la educación diversificada. Esta ley cuenta con su propio reglamento.

Mediante Ley 6693 del 23 de noviembre de 1981, se crea un órgano especial, adscrito al Ministerio de Educación Pública, cuya misión es autorizar la creación y el funcionamiento de las universidades privadas. Se trata del Consejo de Educación Superior Privada (CONESUP). Esta ley puede calificarse como la que define el marco jurídico de las universidades privadas.

El 1 de julio de 1994, se dictó el Decreto N° 23489-MEP, el cual pretende modernizar el Ministerio de Educación Pública, definiendo con claridad las áreas determinativas de asesoría y ejecutiva

dentro de la estructura de sus oficinas centrales asignadas siendo las funciones de cada una de sus instancias, como marco de referencia para la Política Educativa hacia el siglo XXI.

El 11 de julio de 1994, se dictó el Decreto N° 23490-MEP el cual promulga el Reglamento de la Organización Administrativa de las Direcciones Provinciales y Direcciones Regionales de Educación.

El 29 de marzo de 1996 se promulga la Ley 7600 de “Igualdad de Oportunidades para personas con Discapacidad”, que pretende ofrecer una educación no discriminatoria en la instancia educativa que mejor se acomode a sus características y estilos de aprendizaje.

El 27 de febrero de 1995 se firma el decreto N° 24017-MEP, el cual establece los procedimientos en cuya virtud se oficializan, equiparan, certifican y acreditan los estudios realizados en los centros docentes

CONVENIOS INTERNACIONALES SUSCRITOS POR COSTA RICA EN MATERIA EDUCATIVA

A través de los años Costa Rica ha suscrito los siguientes Convenios, considerados como los más relevantes en el ámbito educativo.

En virtud del artículo 7 de la Constitución Política, estos Convenios tienen autoridad superior a las leyes de la República.

- a) Adhesión de Costa Rica a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): Decreto Ley N° 758 de 11 de octubre de 1949.
- b) Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación: Ley N° 3726 del 16 de agosto de 1966.
- c) Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Ley N° 4229 del 11 de diciembre de 1968.
- d) Protocolo de institución de la Comisión contra Discriminaciones en la Enseñanza: Ley N° 4463 del 11 de octubre de 1969.
- e) Convención Americana sobre los Derechos Humanos: Pacto de San José, 22 de noviembre de 1969.
- f) Convención sobre los Derechos del Niño: Ley N° 7184 del 18 de julio de 1990.

Proyectos de Ley presentados a la Asamblea Legislativa sobre convenios internacionales para su aprobación correspondiente:

- a) Convenio Centroamericano de Integración Educativa y Cultural (CECC) proyecto de Ley N° 11629 del 15 de marzo de 1993.
- b) Convenio para la Cooperación en el Marco de la Conferencia Iberoamericana Proyecto de Ley 12780 del 5 de diciembre de 1996.
- c) Convenio básico de Cooperación Técnica y Científica entre el Gobierno de la República de Costa Rica y el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Proyecto de ley 12844 del 2 de abril de 1997.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el año 1951 se promulga la Ley N° 1362 del 8 de octubre, que regula la integración y las funciones concretas del Consejo Superior de Educación. Dicha ley fue reglamentada mediante Decreto Ejecutivo N° 14 de 31 de agosto de 1953 y sus reformas.

Poco después se promulga la Ley Fundamental de Educación, Ley N° 2160 del 25 de setiembre de 1957, que puede ser definida como la ley marco del sistema educativo, después de la Constitución Política.

En sus artículos 2 y 3 concreta los fines de la educación costarricense y define la estructura del sistema educativo.

En el año 1965 se promulga la Ley N° 3481, Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública, que como su título indica establece la estructura y organización de este Ministerio, que deben verse en complemento con reglamentos posteriores que también definen aspectos de la organización actual de dicha entidad.

En el año 1980 se promulga la Ley N° 6551 del 19 de noviembre, la que regula todo lo referente a la creación y el funcionamiento de las instituciones de educación superior parauniversitaria. Estas instituciones tienen como objetivo principal ofrecer carreras cortas completas, de dos o tres años de duración, a las personas egresadas de la educación diversificada. Esta ley cuenta con su propio reglamento.

Mediante Ley 6693 del 23 de noviembre de 1981, se crea un órgano especial, adscrito al Ministerio de Educación Pública, cuya misión es autorizar la creación y el funcionamiento de las universidades privadas. Se trata del Consejo de Educación Superior Privada (CONE-SUP). Esta ley puede calificarse como la que define el marco jurídico de las universidades privadas.

El 1 de julio de 1994, se dictó el Decreto N° 23489-MEP, el cual pretende modernizar el Ministerio de Educación Pública, definiendo con claridad las áreas determinativas de asesoría y ejecutiva dentro de la estructura de sus oficinas centrales asignadas siendo las funciones de cada una de sus instancias, como marco de referencia para la Política Educativa hacia el siglo XXI.

El 11 de julio de 1994, se dictó el Decreto N° 23490-MEP el cual promulga el Reglamento de la Organización Administrativa de las Direcciones Provinciales y Direcciones Regionales de Educación.

El 29 de marzo de 1996 se promulga la Ley 7600 de “Igualdad de Oportunidades para personas con Discapacidad”, que pretende ofrecer una educación no discriminatoria en la instancia educativa que mejor se acomode a sus características y estilos de aprendizaje.

El 27 de febrero de 1995 se firma el decreto N° 24017-MEP, el cual establece los procedimientos en cuya virtud se oficializan, equiparan, certifican y acreditan los estudios realizados en los centros docentes privados. Además norma el ejercicio de la inspección que ordena el artículo 79 de la Constitución Política.

El 18 de marzo de 1997, el Consejo Superior de Educación aprueba la creación del “Centro Nacional de Evaluación para la Educación (CENE-EDU) como órgano desconcentrado del Consejo Superior de Educación”. Sección 22-97.

El 23 de julio de 1997 se promulga la ley que reforma el artículo 78 de la Constitución Política el cual indica: “La Educación Pre-escolar y la General Básica son obligatorias. Éstas y la Educación Diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la nación. En la Educación Estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al seis por ciento (6%) anual del Producto Interior Bruto.