



**SECCIÓN 2.  
LA INSTITUCIÓN DE  
EDUCACIÓN... Y SUS  
MÁRGENES**

# El aprendizaje en la ruralidad: una experiencia educativa de cooperación colectiva

DOI: 10.25100/peu.868.04

 Liliana Tenorio Rebolledo  
liliana.tenorio@correounivalle.edu.co

 Carmen Helena Vergara  
nvergara3@gmail.com

*Respetar los tiempos de maduración,  
de desarrollo, de los instrumentos del  
hacer y del entender, de la plena, lenta,  
extravagante, lúcida y mutable emersión de  
las capacidades infantiles es una medida de  
sabiduría biológica y cultural.*

Loris Malaguzzi (como se citó en  
Hoyuelos, 2001).

Este texto narra las experiencias, observaciones y construcciones de una práctica interdisciplinar con estudiantes de terapia ocupacional y fonoaudiología, que ocurre en el corregimiento de Los Andes, en la zona rural del municipio de Cali, Colombia. La experiencia es resultado de las diversas interacciones que suceden en ese territorio y que han ido cambiando a lo largo de los años, lo que la hace susceptible de ser *reconstruida* en la medida en que pueda ser recogida como práctica replicable. Por ello, interesa a quienes el tema de la ruralidad motiva a reflexionar y dialogar sobre su quehacer y desde su propio lugar, para ir construyendo sentido con este tipo de experiencias.

El desarrollo de la práctica formativa de terapia ocupacional de la Universidad del Valle en el corregimiento de Los Andes respondió a una solicitud que hizo la Secretaría Municipal de Educación al programa académico en el año 2003. A partir de allí, se abrieron las oportunidades para incursionar en aspectos que darían lugar a nuevas formas de pensar la terapia ocupacional. Tales aspectos son: la escuela como escenario de aprendizaje tanto de su alumnado como de la comunidad que la acoge, el aprendizaje plasmado en las capacidades de cada uno de los actores para aportar a objetivos comunes y expresarlo en sus narrativas, y la actuación del terapeuta ocupacional como facilitador/a de aprendizajes para la comunidad.

Los antecedentes descritos en este capítulo plantean situaciones que han influido para que la práctica haya logrado la consolidación y el reconocimiento que tiene actualmente por parte de la población de Los Andes y del estudiantado de la Universidad, como un espacio de formación conjunta en el que se cumple el objetivo de enriquecimiento mutuo. Se detalla la metodología que sustenta la práctica en una comunidad y el instrumental basado en proyectos y en narrativas de las personas vinculadas a ellos. La parte final muestra algunos de los proyectos realizados y una síntesis de narrativas, lo que da lugar a

reflexiones sobre el significado de una práctica por proyectos en una comunidad rural.

La pertinencia de esta práctica en la formación de estudiantes de Terapia Ocupacional y en la cimentación de una comunidad más comprometida se ha construido con base en la continuidad del proceso de formación y en la reflexión-acción de su metodología. Este capítulo pretende ser un estímulo para incursionar en este tipo de experiencias de formación y, esencialmente, para consolidar el papel del terapeuta ocupacional como coequipero/a en el desarrollo de políticas públicas de bienestar social.

### Antecedentes

A finales de los años ochenta comienza el programa de Terapia Ocupacional de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle a formar profesionales para el suroccidente colombiano, enmarcado en los cambios disciplinares que orientaban en esos momentos a las escuelas de formación de terapeutas ocupacionales en el mundo. A su vez, las transformaciones en la política social que se dieron a partir de Alma Ata (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1978), donde se promulgó la protección y la promoción del modelo de atención primaria en salud; en Viena, con los cambios que propuso la Convención sobre los Derechos de los Niños (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 1989), y en Jomtien (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990), con la *educación para todos*, influyeron significativamente en las directrices de formación y, especialmente, movilizaron los desarrollos de las prácticas para las y los profesionales de la salud.

En la década de los noventa, algunas profesoras de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, conformada por los programas de Fisioterapia, Fonoaudiología y Terapia Ocupacional, complementaron su formación con posgrados en sociología, administración, economía y rehabilitación, lo que dio origen a la Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación.

Ese espacio académico de reflexión continua y transdisciplinar articuló las funciones de investigación, extensión y docencia. Los aportes de los profesores y profesoras a los proyectos de extensión

se incorporaron a las asignaturas, dieron pie a varias investigaciones y orientaron la reforma curricular de los programas académicos; es decir, a través de los proyectos de extensión fue posible desarrollar la investigación y transformar la docencia. Esta concepción abierta enmarcó los proyectos de la Escuela de Rehabilitación Humana en el periodo de 1990-2015.

En el año 2000 se comenzó a gestar en la Facultad de Salud el trabajo comunitario relacionado con los cambios de política social que consideran a la población como sujetos de derechos que participan en su bienestar. En consecuencia, se inició el proyecto "Una Nueva Iniciativa en la Educación de los Profesionales en Salud: Unión con la Comunidad (UNI)", con apoyo de la Fundación Kellogg. Su propósito fue formar a las y los estudiantes en nuevos modelos de atención primaria en salud, articulados con la comunidad. UNI se desarrolló con la población de la comuna 20 de Cali, asignada a la Empresa Social del Estado (ESE) Ladera<sup>40</sup>; una comunidad con alta vulnerabilidad en la que el cuerpo estudiantil de la Facultad desarrollaba una práctica interdisciplinaria.

La Facultad de Salud orientó su enfoque como universidad pública hacia el nivel primario de salud, lo que permeó a los programas de la Escuela de Rehabilitación Humana; varias de sus profesoras se abrieron a otras problemáticas sociales con un proyecto de práctica abarcadora y abierta, que no fragmentaba sectores, disciplinas o conocimientos; una práctica con visión unitaria de una problemática social que se abordó desde múltiples miradas disciplinares.

Algunos profesores y profesoras de la cátedra formaron parte del proyecto UNI y orientaron investigaciones sobre la situación y el cambio de mirada de la población con discapacidad en el municipio y la región. También se realizaron proyectos que influyeron en el desarrollo de las políticas públicas de Cali para la atención a la discapacidad, con metodologías que involucraron a líderes y lideresas comunitarias, funcionarios y funcionarias en cargos de decisión, directivas de organizaciones no gubernamentales, directivas de escuelas de formación profe-

<sup>40</sup> Empresa Social del Estado (ESE) Ladera correspondiente al nivel II de atención en salud.

sional, población con discapacidad, sus cuidadoras y familiares. Además, se desarrollaron proyectos que influyeron en la Política de Atención Educativa Inclusiva, donde se formaron profesoras y profesores de las escuelas públicas del Departamento del Valle y se logró la articulación con otros programas académicos de la universidad para trabajar interdisciplinariamente en la construcción de una política de escuela abierta a la diversidad.

A esta Facultad de Salud, con visión unitaria de la práctica, la Secretaría de Educación de Cali solicitó, en el año 2003, que la experiencia en las comunidades urbanas se trasladara a una comunidad rural. La Escuela de Rehabilitación Humana, específicamente el programa de Terapia Ocupacional, respondió a esta solicitud, dio inicio a los trámites de convenio y al análisis de los lugares donde se podría realizar la práctica.

Se seleccionó la Institución Educativa Los Andes, constituida por tres sedes: Tierra de Hombres, Juan Pablo I y Francisco José de Caldas. Esta experiencia transcurre en la sede Francisco José de Caldas, situada a cuarenta minutos de Cali, en la zona montañosa de la Cordillera Occidental, en el corregimiento de Los Andes del Municipio de Cali, territorio conocido como Parque Nacional Natural Los Farallones de Cali.

Actualmente, las familias que habitan la zona envían a sus hijos e hijas desde el preescolar hasta el grado octavo, de manera que la sede Francisco, como coloquialmente la llama la comunidad, tiene una matrícula de entre sesenta y ochenta alumnos y alumnas en cuatro aulas. Quienes quieren cursar la educación media deben ir a una institución educativa en el corregimiento de Pichindé, a veinte minutos, o a otra de las sedes de la Institución Educativa Los Andes, que están más alejadas.

La práctica en la escuela rural comenzó a hacerse realidad en el 2005, con tres estudiantes de décimo semestre de terapia ocupacional. Para entonces, a la sede Francisco asistían cuarenta estudiantes de primero a quinto grado, con una sola profesora. El territorio era calificado por los entes de seguridad del Estado como *zona roja*, pues tenía problemas asociados al conflicto armado. En consecuencia, aunque ya era posible acceder al área habitada, ha-

bía muchos temores entre la población frente a las personas que llegaban.

En cuanto a infraestructura social, la zona de influencia de la sede cuenta con un puesto de salud perteneciente a la ESE Ladera, lo que facilitó dar continuidad al proyecto de atención primaria que la Facultad de Salud venía desarrollando con la Secretaría Municipal de Salud. En el puesto, a cargo de una promotora de salud que vive en el corregimiento, se atienden necesidades de las personas con enfermedades crónicas y se llevan a cabo programas de promoción de la salud y prevención primaria. El sector cultural está presente con una sede de la Red de Bibliotecas Municipales, atendida por una agente cultural habitante de la zona; allí se han desarrollado programas orientados desde el nivel municipal para apoyar las consultas de las y los escolares, y algunos programas específicos para la primera infancia.

### Lectura de la escuela rural y su contexto

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021) indica que el 77,1% de la población colombiana habita en cabeceras municipales, el 7,1% en centros poblados y el restante 15,8% lo hace en territorio rural. Con relación a la condición de pobreza desde una perspectiva multidimensional<sup>41</sup>, las poblaciones rurales continúan apareciendo como las más afectadas. En el año 2019, el 34,5% de los habitantes rurales presentaban pobreza, frente al 12,3% urbano (DANE, 2020). La inequidad social en Colombia, según el World Bank Group (2016), sitúa al país como el segundo más desigual de América Latina y el cuarto en el mundo.

### Escolaridad rural

La mayor parte de las instituciones educativas rurales ofrece primaria (46,6%) y preescolar (37,5%), solo un 8,4% ofrece educación secundaria y el 5,1% de media; la educación para personas adultas por ciclos es escasa (2,4%) (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2016).

<sup>41</sup> Incluye condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y de la juventud, salud, trabajo, acceso a servicios públicos domiciliarios y estado de la vivienda.

En términos de nivel educativo alcanzado, aún hoy continúa la brecha entre la educación urbana y rural. Basta con mirar las cifras del Ministerio de Educación Nacional (2018) para observar que el número de años promedio de escolaridad para la población rural mayor de 15 años es de 6 años, mientras asciende a 9,6 años en las zonas urbanas. Un 60 % menos de escolaridad en la población rural es una expresión de inequidad y del enorme atraso de la población campesina: la escolaridad en la Colombia de los años treinta era de 4,9 años y sería de 6 años para la década de los cuarenta, casi un siglo de diferencia con el momento actual.

Lo mismo sucede con el indicador de analfabetismo: el 3,52 % para la zona urbana frente al 12,6 % en la zona rural; cerca de cuatro veces más alto en el campo. El indicador de deserción es lo más grave, pues como comenta Perfetti:

De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad, 16 estudiantes, ingresan a básica secundaria; de estos, 8 completan en noveno grado el ciclo de educación básica y 7 culminan la media. (como se citó en Arias Gaviria, 2017, p. 55)

En relación con las estrategias pedagógicas, como la mayoría de las escuelas rurales del país, la formación en la sede Francisco aplica la metodología de aulas multigrado<sup>42</sup>. Con esta estrategia de acompañamiento se busca fortalecer la educación rural en las regiones y garantizar una educación de calidad en zonas de difícil acceso. Ello significa que en una misma aula y en la misma jornada, cada docente atiende a dos o más cursos de distinto nivel educativo; sin embargo, cada grupo sigue sus derroteros de acuerdo con el nivel donde se encuentre.

Al compartir las y los estudiantes un mismo espacio, en las aulas multigrado se fortalece el desarrollo de las relaciones, se hacen trabajos compartidos, se trabaja el respeto, la cooperación y la autonomía (Angulo *et al.*, 2005). El funcionamiento de la clase

depende de las relaciones de colaboración; estas facilitan el trabajo y la adquisición de conocimientos, lo que se evidencia en el aprendizaje por proyectos. Además, la estrategia facilita la asignación de tareas de coordinación a estudiantes líderes de grupo, pues es un modelo educativo con flexibilidad suficiente para organizar actividades y roles dentro de los subgrupos de trabajo.

En general, los modelos educativos flexibles permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional (Ministerio de Educación Nacional, 2021). En Colombia se han evaluado algunos de los modelos educativos flexibles, donde se muestra que estos:

tienen una tasa de deserción superior a la educación tradicional rural. Las tasas de deserción más altas las reportan Telesecundaria, Media Académica Rural y Escuela Nueva. En la prueba Saber 5 [...] presentan resultados superiores a la educación tradicional rural, pero en la prueba Saber 9 y Saber 11 obtuvieron resultados inferiores. (Econometría, 2014, como se citó en Bautista y González, 2019, p. 62)

Aunque dentro de las estrategias flexibles la modalidad más difundida es la *escuela nueva*, esta no ha sido la utilizada en la sede Francisco. Allí la estrategia pedagógica incorpora, además del conjunto de actividades incluidas en los planes educativos trazados para el año escolar, la promoción del aprendizaje por proyectos.

De otra parte, la escuela, que durante mucho tiempo en lo rural se constituyó en eje de lo social y donde el maestro o la maestra era una autoridad primordial, ha cambiado con la acelerada urbanización. El acortamiento de la jornada escolar ha permitido que, en lo rural suburbano, el profesorado no habite allí desde hace tiempo. Así ocurre en la sede Francisco: viven en la ciudad y se desplazan todos los días hasta la escuela. Terminada la jornada, al mediodía, regresan a la ciudad y se cierra la escuela. El contacto con la comunidad no es indispensable.

Asimismo, buena parte de los maestros y maestras de escuelas rurales tienen título de licenciatura, hay pocos y pocas normalistas; de modo que la comunicación con la comunidad se ha vuelto distante, hay poca vida cotidiana en común y casi ninguna

<sup>42</sup> El término aulas multigrado es utilizado en Latinoamérica para definir la estrategia que utilizan en las zonas rurales cuando existe un profesor o profesora para cuarenta estudiantes o más, en diferentes grados escolares de formación.

preocupación de mejoramiento para compartir. La formación en las facultades de educación se enfoca en lo urbano, y se desconoce lo que ocurre en las aulas rurales. En la mayoría de los planes de estudios están ausentes, por ejemplo, las modalidades flexibles, el aula multigrado, los servicios y materiales educativos y, en especial, las metodologías acordes con la diversidad cultural y las particularidades sociales de las comunidades.

Desde el punto de vista de la norma, la Constitución Política de Colombia de 1991 y la consiguiente Ley General de Educación (Ley 115/1994) produjeron cambios en el sistema educativo. En especial, se organizó un gobierno escolar más abierto a la comunidad y los establecimientos educativos ganaron autonomía para definir su propio proyecto institucional. La ley también reformó el sistema de asignación de recursos y buscó alcanzar niveles más eficientes en la prestación del servicio y en la corrección de algunas desventajas de un sistema centralizado.

No obstante, se reporta una baja capacidad financiera y humana para gestionar el servicio educativo y para diseñar estrategias que mejoren la calidad de la educación; esto se refleja en la precariedad de las condiciones en las que se encuentran estudiantes, maestros y maestras, e, incluso, la infraestructura. La organización educativa —Ministerio y secretarías de Educación— cumple con el establecimiento de la normatividad para el sector, pero es frágil en la aplicación de mecanismos para garantizar respuestas con la calidad requerida, especialmente en el nivel local. Los servicios complementarios a la educación también se han desarticulado, como el transporte escolar, que comienza a funcionar en marzo, cuando las clases han empezado en febrero; lo mismo sucede con la alimentación escolar o el servicio de biblioteca.

Si bien en algunas regiones del país este cambio ha representado beneficios para la calidad de la educación, en toda Colombia persiste la brecha entre lo urbano y lo rural en la calidad de los servicios sociales básicos. Treinta años después de promulgada la Constitución, con su mandato de garantía de los derechos de los niños y las niñas que prevalecen sobre los de las demás personas (artículo 44), y de la expedición del Código de la Infancia y Adolescencia

(Ley 1098/2006), la educación que se brinda en la zona rural de Cali deja mucho que desear.

La escuela rural, que bajo el enfoque de derechos y como representante del Estado tiene una responsabilidad social en el territorio —promover y ser garante de los derechos de los niños y las niñas—, debe brindar a las y los estudiantes oportunidades para ampliar sus conocimientos y desarrollar sus competencias y capacidades; igualmente, debe identificar y prevenir el desahorro en capital humano. No obstante, ese fundamental papel institucional como garante de derechos, incipiente en lo urbano, está aún lejos de hacer presencia en nuestros campos. Si maestros y maestras desconocen las realidades rurales o dejan de lado las formas culturales existentes en cada entorno, la escuela puede contribuir a la deserción y al fracaso escolar de los niños, pues deja de facilitar las condiciones para superar las limitaciones de acceso al ejercicio de derechos, lo que la convierte en una institución expulsora, incapaz de cumplir la misión que la sociedad le ha encomendado, como lo señala la Guía para Alcaldes (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2007).

### El contexto rural de la sede Francisco

La mayoría de la población del corregimiento de Los Andes habita en terrenos del Parque Nacional Natural los Farallones de Cali<sup>43</sup>, declarado bajo esta reglamentación cuando ya habitaban el territorio. Por ello, existen restricciones importantes para el desarrollo de cultivos y manejo vegetal y de la tierra, al igual que para el mejoramiento de las condiciones de las viviendas y los servicios de agua y energía.

Como en otras zonas rurales del país adentradas en las montañas, Los Andes carece de acueducto de agua potable y el fluido eléctrico es inestable, lo que también interrumpe la señal de internet, celular y televisión de las pocas antenas instaladas. El transporte se realiza en horarios establecidos, en vehículos todoterreno de servicio colectivo, llamados *gualas*, o

<sup>43</sup> El Parque Nacional Natural Farallones de Cali fue declarado mediante la Resolución del INCORA 092 del 15 de julio de 1968. Está ubicado en la parte suroccidental del departamento del Valle del Cauca, en jurisdicción de los municipios de Cali, Jamundí, Dagua y Buenaventura.

en buses especiales que también transportan carga, conocidos como *chivas*. Algunas familias cuentan con motos o caballos para desplazarse en la zona, principalmente por caminos de tierra. La pavimentación de la vía principal ha estado en los presupuestos municipales por años y se hace por tramos de dos o tres kilómetros, pero no llega aún a la cabecera del corregimiento. Existe una caseta comunal donde se realizan reuniones sobre asuntos de interés para la comunidad, además de dos capillas para servicio religioso: católico y pentecostal.

Las viviendas del área están más o menos diseminadas, según lo que permite el relieve. En su mayoría son casas de dos o tres habitaciones construidas con paredes de farol o bareque, y techos en teja de asbesto o zinc; casi siempre hay espacio para un pequeño cultivo o corral y para un baño, generalmente abastecido por agua que se trae de las quebradas con manguera por gravedad. Algunas viviendas vierten sus aguas servidas en las mismas quebradas, otras tienen pequeños pozos sépticos.

Las familias están constituidas por cinco miembros en promedio: abuelos y abuelas, padres y madres, tíos y tías, hermanos y hermanas, hijos e hijas, e incluso parientes lejanos que han debido migrar de su propio terruño. La mayoría de esas familias, hoy denominadas raizales, son descendientes de personas que migraron de departamentos del sur del país y llegaron al corregimiento en los años treinta y cuarenta. Desde entonces, han ido acomodando a las generaciones nacientes en construcciones nuevas o en terrenos que *invaden* el Parque Natural.

Las familias de los niños y las niñas que asisten a la escuela por lo general tienen una educación básica primaria, unas pocas han realizado la media y son escasas las que cuentan con formación técnica; ninguna con educación superior. La mayoría desempeña actividades del campo, como la siembra de cultivos que venden en la ciudad o la crianza de animales para mercadear en la zona o como apoyo de trabajo y seguridad. La vida de las mujeres se centra en las labores hogareñas: crianza de niños y niñas, y el cuidado de las personas mayores, quienes permanecen en casa casi todo el tiempo; en el campo las labores domésticas incluyen el cuidado de los animales y de la huerta, la siembra de pancoger y el mantenimiento de su terreno. Los hombres se

dedican principalmente a actividades de jornaleo o a labores urbanas que facilita la cercanía a la ciudad; sus fuentes habituales de empleo son las fincas de las personas de la ciudad, un centro recreacional de una caja de compensación y algunos cultivos de café.

Ver televisión es el medio de esparcimiento más utilizado en el diario vivir, hay quienes usan el radio y los fines de semana asisten al servicio religioso y juegan fútbol en la cancha comunal, donde también hay una zona de juegos para niños y niñas. Algunas personas jóvenes y adultas asisten a un billar y expendio de licor, donde pasan las noches de viernes y sábado.

Las interacciones son distintas a las de la ciudad. Las situaciones complejas se suelen resolver con prácticas de cooperación mutua, arraigadas en las formas de crianza y basadas en las historias de sus antepasados, que aún permanecen como mecanismos efectivos para manejar los riesgos cotidianos. Las personas de Los Andes utilizan mecanismos informales basados en su cultura y en las relaciones; por ejemplo, en sus prácticas de cuidado, en la alimentación, en la prevención de enfermedades, los procesos y rituales de crianza y en la resolución de las angustias financieras.

Se respaldan colectivamente con actividades como bingos, pulgueros, rifas y otros apoyos cuando hay calamidades. Permanecen tradiciones como las *mingas* para apoyar en la reparación de una vivienda, ayudar con un remedio natural cuando hay una plaga en los cultivos, llevar una persona enferma a la ciudad o arreglar la vía cuando el invierno daña los caminos. El trabajo comunitario se asocia con una autonomía crítica y solidaria, pero esperan que la educación que se brinda en la escuela sea de calidad, le ofrezca a sus hijos e hijas posibilidades de participación cualificada y les anime a tomar las riendas del devenir.

### La experiencia: métodos, reflexión y acción

A continuación se describe el diseño metodológico de la experiencia en el territorio de Los Andes, los fundamentos conceptuales de la práctica y una selección de los principales proyectos e investigaciones desarrollados en los quince años transcurridos.

La metodología con que se inició la práctica respondía a los lineamientos dados por el programa académico. Las y los estudiantes debían presentar un proyecto que agrupara la prestación de los servicios de terapia ocupacional en los campos de educación, salud y laboral durante un semestre académico. Se unieron al proyecto que la profesora de la escuela había planteado para ese año escolar y comenzaron a acompañar su trabajo con los padres y madres de familia, y con los niños y niñas matriculados. Adicionalmente, articularon a su proyecto de práctica los programas de atención primaria que se desarrollaban desde el puesto de salud para la población menor de cinco años y adulta mayor, junto con aquellos promovidos desde la biblioteca del corregimiento para la comunidad.

En el diseño de esta práctica, el papel del terapeuta ocupacional es ser facilitador o facilitadora de aprendizajes para fortalecer la capacidad cooperativa de los actores de la comunidad educativa de la escuela y la comunidad circundante. El propósito es que las y los estudiantes aprendan a explorar el entorno y a identificar los procesos ocupacionales de cada niño, niña, joven o persona adulta; también que puedan encontrar, con la ayuda de las familias, las características de las situaciones que inquietan a la población. Deben identificar los procesos ocupacionales que la población quiere modificar y trabajar en proyectos dirigidos a encontrar soluciones colectivas a las situaciones que les inquietan y mueven a actuar; es así como los proyectos se plantean, ejecutan y evalúan de manera conjunta.

Después de evaluar el desarrollo y los resultados del primer semestre de práctica, se decidió darle continuidad en el 2006; además, se vinculó el programa académico de Fonoaudiología. Durante varios años se realizó la práctica por proyectos para estudiantes de noveno y décimo semestre de los dos programas. En un semestre se sumaron un estudiante de Arte Dramático y dos estudiantes de Diseño Gráfico de la Facultad de Artes Integradas.

En la práctica se han incorporado dos instrumentos centrales que se entrelazan y aplican simultáneamente. Uno de ellos se refiere a la *realización de proyectos* y el otro a los *procesos narrativos* de la comunicación humana, en los que las experiencias, sentidos e interpretaciones de las y los participantes

se van entrelazando en conversaciones que facilitan las reflexiones para construir, a través de sus historias, las comprensiones de sí mismas, de profesores, profesoras, estudiantes y de la comunidad.

Entendimos la ruralidad como el tejido realizado en lo cotidiano, entre las diversas concepciones, prácticas y políticas en torno al uso y la vocación de la tierra, y las interacciones que ocurren entre quienes viven en el campo. Los aprendizajes en torno a la escuela rural influyen en el desarrollo de las comunidades, como una oportunidad para construir los sueños a través de los proyectos que se convoquen. Para aplicar los instrumentos mencionados es necesario reconocer la diversidad de las interacciones, de los vínculos que se establecen y que invitan a la comprensión de las realidades subjetivas, las diferencias generacionales, los intereses y la cultura arraigada en cada persona.

En los territorios rurales de Colombia, los procesos formativos se dan en la vida cotidiana, porque la vida misma es una situación de aprendizaje y el entorno natural tiene reglas distintas a las de la ciudad. Para los niños y niñas del campo, cualquier ruido alerta su atención, porque identifican fácilmente el cambio de los sonidos que les resultan corrientes; además, crecen en un mundo de relatos orales.

El movimiento también es parte importante en la vida del campo, desde muy temprano las personas aprenden a moverse con agilidad y eso es clave para sobrevivir. Las destrezas visuales se desarrollan rápidamente para diferenciar las características precisas de un animal o de una planta. No obstante, trasladar la realidad de su experiencia a un renglón con símbolos, sin significado evidente para ellas, es complejo y requiere de otras metodologías para lograr la lectura y la escritura.

De otra parte, la educación facilita el reconocimiento del otro y la interacción con el entorno. Por lo general, las y los estudiantes saben quiénes son y dónde viven. En la zona rural se suele reconocer a los miembros de las familias vecinas y sus actividades, lo que podría favorecer el desarrollo de un aprendizaje integral y un equilibrio entre las esferas del ser, saber y hacer. Sin embargo, la educación rural a menudo desperdicia este acervo cultural y no se orienta hacia una participación social en la que las familias se sientan capaces de aportar en el logro

de objetivos y el control de resultados; es decir, que sean ellas mismas quienes contribuyan con el sello de lo que valoran en la construcción de un orden social más equitativo y justo.

La comunidad de Los Andes no percibía que la escuela rural —la institución social más importante después de la familia— podría aprovechar esta ventaja de su contexto y la sentía alejada de su cultura, lo que impedía desarrollar en los niños y las niñas las destrezas que valoran. Esta falencia frenaba el acceso a información suficiente para impulsar acciones alternativas que contribuyeran a evitar el costoso fracaso escolar que profundiza el círculo de pobreza.

La ventaja de utilizar el instrumental de *proyectos* en la práctica de terapia ocupacional para favorecer la incorporación del potencial del entorno rural a las metodologías pedagógicas era que los maestros y maestras ya habían trabajado en proyectos como parte de la estrategia de aula multigrado. Entre tanto, para estudiantes y docentes universitarias, los procesos y conocimientos requeridos por los proyectos ya habían sido incorporados en los últimos semestres de la carrera. Consecuentemente, ha sido posible articular los requisitos de las propuestas de las diferentes instituciones del Estado presentes en el territorio —salud, educación y cultura— y, en conjunto con la población que asume cada proyecto, precisar los objetivos y respaldar su ejecución.

La actividad es considerada como favorecedora de la autonomía, de la independencia personal, de la pertenencia y la participación social, o como portadora de sentido y vehículo de la expresión individual. Para cada sujeto, la actividad puede proporcionar un valor simbólico que le dote de la potencialidad para constituirse en vehículo de expresión de la propia individualidad y participe de una colectividad, como hacer las tareas domésticas, las actividades de esparcimiento y —¿por qué no?— las de autocuidado; todas ellas son actividades contenedoras de sentido y significado social, en particular y en conjunto, porque se articulan con la historia personal y familiar en un entramado social y cultural en el que cada quien ha decidido vivir.

Otro elemento que subyace al análisis de actividades para la identificación de proyectos es el desarrollo de competencias socio-laborales desde la educación formal. La modernidad exige una pre-

paración para el trabajo que excede a las aptitudes técnico-laborales propias de un oficio, de manera que se vuelve necesario incluir en la formación, desde la primera infancia, otro tipo de competencias. Por tanto, las respuestas desde la educación —formal, no formal o informal— deben favorecer alternativas pertinentes que, además, contribuyan en la prevención de la deserción. Estos conceptos fueron incorporados en proyectos interdisciplinarios y enriquecieron las perspectivas de una práctica basada en proyectos.

El análisis de la actividad (Orozco-Hormaza, 2000), como instrumento de trabajo, se utiliza para identificar la estrategia específica empleada en una situación particular, de acuerdo con la cultura donde se desarrolla. Es útil para entender la complejidad de una actividad, la secuencia de los pasos a seguir, así como para proponer adecuaciones pertinentes en su ejecución, sin alterar el resultado esperado. También sirve para dar instrucciones claras que faciliten la comprensión de la ejecución de una tarea, identifica en qué momento del proceso se presentan variaciones que ocasionan un resultado diferente al esperado, y provee información importante sobre posibles innovaciones, modificaciones y estrategias que faciliten alcanzar la meta.

La valoración de la diversidad y la cultura de las familias son un eje sobre el cual se desarrollan los proyectos de la práctica, pues estos aspectos de la vida cotidiana son instrumentos para desarrollar capacidades individuales y comunitarias, mientras se construyen colectivamente los resultados. Mediante los proyectos se pretende construir una metodología basada en las formas de interacción que establecen las familias, ya sea con los recursos materiales, las herramientas, las diversas formas de comunicación o con las historias y los procedimientos que utilizan para realizar actividades; todas ellas son formas de aporte y expresión que evidencian potenciales competencias sociales que pueden ser utilizadas en otros escenarios para acceder a oportunidades y a espacios de participación social.

Esto nos ha permitido evidenciar que la interrelación es la forma en la que se construyen las diversas *narrativas* como estrategias comunicativas. Es esencial que las y los participantes puedan encontrarse en diversos espacios —no necesariamente en

el proyecto— para fomentar la interlocución en el proceso de creación y concertación de conceptos e ideas respecto al diario vivir; así pueden dar cuenta de las actividades que posibilitan construir o deconstruir realidades.

La red de significados compartidos, basada en interpretaciones de la vida cotidiana de las personas que hacen parte de la comunidad, incluyendo la forma en la cual se relacionan con el medio y sus habitantes, es un instrumental potente para la reflexión continua, la realización y el logro de los proyectos. Esta conciencia de reflexión y aceptación para la acción, según Mockus y Corzo (2003), es un proceso de autorregulación que se sitúa en la esfera intrasujeto y que requiere de “mutua regulación interpersonal, externa y de regulación legal” (p. 3). Concepto que coincide plenamente con Toro (2010), quien se refiere a la capacidad de asociación como “ciencia maestra” (p. 27), porque al reflexionar sobre la propia narrativa y darle un valor a la reflexión, adquiere un sentido común que posibilita al sujeto acometer los cambios, en cooperación con otros, para el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida.

Así, las *narrativas* aparecen al tiempo que se ejecuta el proyecto y se realizan las actividades, se registran las apreciaciones, comentarios, expresiones, chistes y acciones de quienes participan, sea cual sea su rol. Luego, el grupo de estudiantes organiza la información relevante para devolverla a los grupos ejecutores, porque el objetivo es incentivar la reflexión. A partir de su análisis se replantean acciones, se sugieren cambios o se sigue con las actividades hasta conseguir el logro programado. Este proceso

metodológico se conoce como reflexión-acción. Sus componentes didácticos se presentan en la Tabla 3.

Los proyectos que se hacen en la práctica son una oportunidad para potenciar las capacidades e incrementar las habilidades de la población, por eso motivan, resguardan y cuidan la expresión de las personas, lo que puedan sentir, manifestar sus emociones y decidir su participación en ellos. El escenario principal del trabajo de las y los estudiantes es la escuela, como eje articulador de su quehacer; desde ahí se plantean las situaciones a trabajar en la práctica y a proyectar en las investigaciones, y se delimitan las intervenciones con los diversos proyectos y poblaciones.

Mediante los encuentros grupales, como técnica central de los proyectos, se potencian las competencias de la escucha y de la palabra para motivar las narrativas reflexivas acerca de cómo resolver las situaciones que se presentan, definir el papel de cada quien en el proyecto y las formas de evaluar los alcances y logros. Creemos que la narrativa es *el instrumento potente que mueve e integra los vínculos de las personas con el proyecto, determina sus alcances y evalúa las metas trazadas*.

### Fundamentos conceptuales de la práctica

Asumir una práctica por proyectos ha implicado una continua reflexión sobre la articulación entre la metodología y la teoría que la sustentan para orientar la comprensión y el cuidado, indispensables competencias para atender las demandas de una

**Tabla 3. Componentes didácticos del proceso de reflexión-acción.**

Objetivo de la reflexión	Está en el poder de transformar al mundo a partir de un proceso de reflexión. Evidenciar las condiciones para descubrirse y conquistarse críticamente como sujeto de su propio destino histórico.
Contenido de la reflexión	Es la actividad que se propone para poner en práctica las formas de interacción.
Métodos	Dialógico, abierto, franco, con posibilidades para la intervención social. Problemizador, en su centro se halla la pregunta del porqué.
Medios	La utilización de la conversación para estimular las experiencias y narrativas de las actividades como formas de expresión de las prácticas.
Evaluación	Es realmente formación de la responsabilidad ante sí mismo, en la misma medida en que cada quien se repiensa como sujeto que alcanza su propia transformación. Los conceptos clave son: crear y recrear los elementos de la reflexión.

Fuente: adaptado de Grupo Logozonea (2009).

realidad social compleja. La práctica se sustenta en aprehender y facilitar que sean explícitas las interacciones de las personas, que expresan sus convicciones, sus experiencias y sus emociones.

Los proyectos de práctica se plantean apartándose del antropocentrismo, de los protagonismos y de la competencia, para volcarse en la cooperación. Lo que Toro (2014) denomina *coopetividad* —en contraposición a la competitividad—, que no es otra cosa que la capacidad de comprensión de los demás individuos y de compadecerse frente a la necesidad de soporte del otro u otra. Esta posición ubica a quienes participan de los proyectos en una relación dual, del cuidado del otro u otra, teniendo en cuenta sus decisiones y en qué condiciones las asumen. También enfatiza en el cuidado de sí para el bien de toda la gente.

Pues bien, el cuidado desde esta perspectiva implica, por un lado, la convivencia con otras personas, no como simples sujetos que nos sirven en nuestras metas, sino para basar nuestras relaciones en vínculos sujeto-sujeto, en relaciones gana-gana. En otras palabras, los vínculos aparentemente temporales consolidan lazos afectivos estables que nos hacen capaces de obrar con sentido, más allá de las personas del hoy. Esa capacidad se incorpora y se extiende ante las diversas situaciones de la vida que son, en sí mismas, portadoras de valor. A través del cuidado recuperamos el valor intrínseco de las personas y de las historias y narrativas que las conforman, y se hace posible el surgimiento de la alteridad, del respeto y de la reciprocidad. Así, el respaldo del *paradigma del cuidado*, planteado por Boff (2002) y Toro (2014), redignifica la alteridad como eje

articulador de las relaciones entre las personas y su entorno.

Al mismo tiempo, cuando se planea trabajar en lo rural, con una escuela, es condición indispensable reconocer el contexto natural y social que permea las condiciones de aprendizaje. Por tanto, se requiere incorporar un conjunto de principios e ideas procedentes de las ciencias sociales: respeto a la diversidad, la universalidad, la organización de capacidades grupales, la formación, el desahorro de capital humano, la promoción de capital social, entre otros.

Varios de los elementos conceptuales que enriquecieron la formación se relacionan con el cambio de enfoque de la política social hacia una orientación centrada en derechos, que ocurrió como consecuencia de las convenciones internacionales señaladas en la sección de antecedentes. Algunos de los elementos de la política social sobre los cuales ese cambio de enfoque ha tenido profundas implicaciones se sintetizan en la Tabla 4.

El cambio de paradigma ha trasladado el centro del pensamiento desde el soporte en situaciones de emergencia, en las que se entregan bienes y servicios para suplir carencias, hacia un soporte al desarrollo sostenible de la ciudadanía, en el que toda persona es considerada como sujeto de derechos, con capacidad para establecer compromisos vinculantes. Consecuentemente, se supera la acción asistencial, dirigida a individuos carentes de capacidad de aporte, para privilegiar aquellas acciones que promueven y consolidan prácticas culturales que convocan a contribuir a una mejor calidad de vida del grupo de pertenencia; ellas constituyen en sí mismas una inversión sostenida en capital social.

**Tabla 4. Cambio de enfoque de la política social**

<b>Desde: soporte en emergencia</b>	<b>Hacia: soporte sostenible</b>
Necesidades básicas (carencias)	Derechos (capacidades)
Enunciados éticos	Compromisos vinculantes
Asistencialismo	Inversión en instituciones y prácticas culturales para desarrollo
Acción vertical y representación	Acción horizontal y participación
Individuos	Familia y entorno comunal
Evaluación de resultados y transparencia	Evaluación de procesos y responsabilidad participativa

Fuente: adaptado de Consejería Presidencial para la Política Social y Corporación Andina de Fomento (2002).

En la intervención asistencial la acción se realiza sobre individuos pasivos, aunque se tomen datos del contexto familiar como referente. Una intervención que construye capacidad actúa sobre las relaciones que tienen lugar en la familia, el hogar y el entorno comunal, como parte primordial de los lazos y compromisos que es capaz de asumir la persona y el grupo que la respalda; el vecindario deja de ser referente geográfico para convertirse en espacio de interacciones que puede obstaculizar o aportar la acción que se lleva a cabo.

Finalmente, la verticalidad de una evaluación dirigida a enumerar actividades y productos pierde peso frente a una evaluación que valora los procesos y enfatiza la comprensión y el aprendizaje individual e institucional, sin pasar por alto la necesidad de control de la responsabilidad que, ineludiblemente, comienza con el cumplimiento de los compromisos asumidos por cada cual. En este contexto, la evaluación participativa proviene de la responsabilidad ante sí mismo/misma, pero también es un proceso de desarrollo y aprendizaje en el que quienes valoran lo logrado deben preguntarse: ¿qué puedo hacer para mejorar tanto mi propio desempeño como el de la organización? (Vergara, 2005).

De esta forma de entender los derechos sociales y el ejercicio de la ciudadanía se desprende la importancia de otros conceptos clave para abordar el desarrollo de proyectos con comunidades: la *equidad* y el *capital intangible*.

En su abordaje del tema de la equidad, Nussbaum y Sen (1996) introducen la noción de *capacidad* como la esencia de la libertad real; las capacidades son las oportunidades que tiene una persona para obtener su bienestar. Postulan entonces una equidad vinculada con la igualdad de oportunidades y la posibilidad de extender el espacio de las capacidades y realizaciones de las personas; relacionada con la libertad para optar y decidir, inherente al ejercicio de derechos y a la ciudadanía social.

Para ello es orientador el *enfoque de las capacidades* de Martha Nussbaum (2012), que pone énfasis en que las capacidades “pertenecen en primer y prioritario lugar a las personas individuales, y solo luego, en sentido derivado, a los colectivos” (p. 55). El objetivo es producir capacidades para todos y todas, por eso se realizan proyectos que se desarro-

llan en la vida cotidiana y que la comunidad asume como propios. Nussbaum (2017) precisa las capacidades mínimas de una vida digna al sostener que “la salud física; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la adscripción social o afiliación; la relación con la naturaleza (otras especies); el juego y el control sobre el propio medio” (pp. 88-89).

Entre tanto, el concepto de *capital humano* se refiere, en general, al conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos de los que está dotado un individuo y que es capaz de emplear para producir; de ahí su importancia en la educación (La Nación, 2017). El *capital social* abarca elementos más intangibles, pues incluye el conjunto de prácticas y redes culturales, políticas y sociales prevalentes, así como su desarrollo histórico (Raquel, 2011); en consecuencia, esta noción está íntimamente relacionada con la capacidad de construir cohesión.

Saber asociarse es la ciencia maestra de una sociedad, porque la asociación organizada produce autorregulación en la sociedad y permite más fácilmente la protección de los derechos. Lo que llamamos tejido social se refiere al entramado que generan entre sí las diferentes organizaciones. A mayor número de organizaciones productivas, mayor dinámica, fortaleza y autorregulación logra la sociedad. El símil es textil: a mayor entramado y más hilos... más fuerte la tela. (Toro y Rodríguez, 2001, p. 6)

Ambas formas de capital no tangible comparan con las formas tradicionales de capital físico o activos productivos el carácter de patrimonio productivo y protector. Por tal razón, la protección social, precisamente, hace referencia a la protección del capital humano y del capital social relacionado, intrínsecamente, con aquellos mecanismos protectores asociados con la cultura y con las tradiciones de los hogares y de las comunidades.

La protección social tiene como misión salvaguardar a los hogares de incurrir en pérdidas irreversibles de capital humano, porque el comportamiento racional de una persona, hogar u organización frente a una contingencia que afecta su bienestar es apelar a sus activos, a su patrimonio, representado en sus formas tangibles e intangibles. En ese orden, una vez agotados los activos financieros y físicos, recurren

como mecanismo de supervivencia a recortar gastos de mediano plazo, lo que conduce al deterioro de la inversión en capital humano, como la suspensión de la educación o de la afiliación a seguridad social, entre otras acciones que afectan primordialmente a niñas, niños y jóvenes. De persistir el efecto de la contingencia, acuden directamente a la pérdida de capital humano, único activo disponible; mecanismo extremo denominado *desahorro en capital humano*.

Los comportamientos asociados a este mecanismo son repudiados, al menos en teoría, por una sociedad moderna que se presume civilizada: el trabajo y otras formas de explotación infantil o la disminución de la dieta diaria (forma eufemística de nombrar el hambre, quizás para no hacer consciente su imagen real). Estos pueden llegar a formas extremas de daño al capital humano que son irreversibles no solo para la persona, sino también para la sociedad en su conjunto. Ese niño o niña, después de haber sido maltratado, de haber perdido su oportunidad de educación, de haber sufrido la prostitución y otros problemas, no sale indemne, queda con una secuela permanente. Además, ese hogar que tuvo que recurrir a tales comportamientos perdió su oportunidad de desarrollo, la sociedad desperdició su aporte y su posibilidad de participación constructiva (Vergara, 2008).

El tema de los derechos y los mecanismos para garantizar los derechos de los niños y las niñas fue definido con precisión en la *Guía para alcaldes: Marco para las políticas públicas y lineamientos de planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio* (DNP, 2007). Se citan, a continuación, algunos apartes que permiten comprender por qué la escuela rural responde por la ineludible misión de ser garante de derechos y ejecutora primaria de los mecanismos de garantía en su carácter de institución estatal, que reúne en su gobierno escolar a los responsables de garantizar los Derechos del Niño establecidos en la Convención de Viena y ratificados por Colombia:

La garantía estatal de los derechos implica que el Estado tiene la responsabilidad de dirigir la prestación de los servicios necesarios logrando que lleguen a ser universales, habilitar a la familia y la comunidad para que cumplan sus responsabilidades complementarias, vigilar el

ejercicio de los derechos y crear mecanismos de restablecimiento de derechos cuando fuere necesario. (DNP, 2007, p. 26)

La Guía precisa cinco características esenciales de los derechos humanos que deben orientar las políticas públicas y ser tenidas siempre en cuenta en el ámbito nacional y local: universalidad, diversidad, indivisibilidad, exigibilidad y progresividad (DNP, 2007).

Puntualiza, además, al referirse a la adaptación de las garantías universales por lugar de residencia, que “el desarrollo infantil y adolescente es muy distinto en zonas urbanas y rurales, por lo cual requiere atención a esas diferencias, particularmente en los servicios de educación, salud, nutrición” (DNP, 2007, p. 34).

Adicional a las concepciones de equidad y enfoque de derechos, el diseño de la práctica en la escuela rural se ha basado en la observación y la reflexión de los aspectos de la *vida cotidiana* de la población que habita el territorio. Desde la sociología (Lelive-D’epinay, 2008), la vida cotidiana tiene un carácter de evidencia para el sentido común de las personas, es decir, puede ser narrada porque los datos que transcurren en un espacio-tiempo determinado son susceptibles de ser contados, reflejan la cultura y son la reproducción de acciones socioculturales históricas.

Esos sucesos hacen parte de lo rutinario, de lo previsto; son repetitivos, controlados, casi reflejos; son ciclos elementales que funcionan y conforman la vida privada de las personas. Por ello, lo cotidiano es lo conocido, lo seguro y lo previsto; en suma, es lo que refleja la identidad y pertenece a la vida. A su vez, lo excepcional o inesperado, todo lo que ocurre esporádicamente muestra la alteridad y representa la búsqueda, la aventura y la creación. En tanto que producen relaciones en el entramado mismo de la vida cotidiana, ambas situaciones, la cotidianidad y la alteridad, constituyen la vida misma y se entrelazan para dar estructura y solidez a aquello que vivimos.

El concepto fundamental de vida cotidiana se entreteje con las nociones anteriormente expuestas, porque forman parte de la *inversión en instituciones y prácticas culturales para el desarrollo* de quienes, en el caso que nos ocupa, integran la comunidad de

Los Andes. Sus experiencias, habilidades y talentos hacen parte de los intangibles que aportan para alcanzar los objetivos de los proyectos que se plantean para mejorar la vida cotidiana en el territorio.

Este bagaje conceptual e instrumental facilita el trabajo con comunidades porque organiza el soporte a actividades potencialmente generadoras de bienestar, incluyan o no un ingreso económico. La riqueza de poder analizar los requerimientos de la cotidianidad en la búsqueda de la autonomía de las personas permite a las y los terapeutas ocupacionales intervenir desde la esencia de su profesión en las relaciones que estas establecen para conformar comunidad. Asimilando los conceptos de las ciencias sociales se puede contribuir al propósito de lograr de manera conjunta un mejoramiento de la calidad de vida que, sin duda, repercute en mayor bienestar.

Desde un principio, la práctica se construyó bajo unos conceptos clave que la han cimentado y, a su vez, le han dado la actual estructura flexible que la soporta. Los elementos conceptuales planteados son pilares de formación y abrieron oportunidades de aprendizaje a las y los estudiantes; les han permitido resignificar su papel en el trabajo comunitario y el valor de invertir sus esfuerzos en prácticas sociales y culturales basadas en las capacidades de las personas y las comunidades. Estas bases han aportado el conocimiento sobre la riqueza del capital social de nuestras comunidades, de la equidad, del valor de los activos productivos que tiene la población, de la calidad de vida y de otros elementos que respaldan la importancia del *paradigma del cuidado*.

### Desarrollo de la práctica

Los proyectos que se han presentado a la comunidad articulan los diversos saberes (pedagogía, proyectos sociales, fundamentos económicos, evaluaciones, etc.) incorporados durante la formación como terapeutas ocupacionales en diferentes campos de actuación, y plantean, desde el inicio, la participación de esta en el diseño, la ejecución y la evaluación. Cada vez, con más frecuencia, la propuesta sobre la situación insatisfactoria a resolver parte directamente de los colectivos de la comunidad y se identifican en conjunto las posibles alternativas para darle salida.

La comunidad es receptiva a estas propuestas y las asumen con sus cargas emocionales. Por ello, es crucial el valor que tienen los sentimientos y su expresión a través de las narraciones en la realización de los proyectos. Según Nussbaum (2008), las emociones son “los juicios de valor relativos a las cosas que le atribuimos relevancia para nuestro bienestar” (p. 114); son la fuerza —no opuesta a la racionalidad— para alcanzar la propia prosperidad. No aparecen necesariamente en lo verbal, sino que afloran con el gesto, con una mirada o una actitud, y se reelaboran en algún lugar —que no es la racionalidad— para darle pasión e impulso a lo que nos proponemos. Así, las emociones transitan de ser opuestas a la razón, a veces reprimidas a toda costa, para convertirse en potenciales aliadas del conocimiento, pues respaldan los propios esquemas de metas y fines; se aprende a manejarlas y le dan color al mundo que vivimos. Por eso, los proyectos de la comunidad están cargados de emociones que hacen vibrar a quienes participan en ellos.

Entre los proyectos que se han desarrollado se encuentran:

*Con las madres cabeza de hogar de la escuela:* se han realizado proyectos de mejoramiento de ingresos, como los talleres de chocolates, arepas, productos de limpieza y jabonería de higiene personal, entre otros. Sobresale la formación en tecnologías de comunicación y manejo de computadores, con cinco equipos donados por la familia de un estudiante de terapia ocupacional. A la par, se realizaron talleres de construcción de la confianza, de responsabilidad y de trabajo en equipo, por iniciativa de la comunidad.

*Con el puesto de salud, articulados con la escuela:* casi todos han sido de atención primaria en salud y dependen de los programas de énfasis que tiene el puesto de salud; por ejemplo, el club del bebé, madres gestantes, atención a la población con discapacidad y adulta mayor. Las y los estudiantes plantean los proyectos relacionados con dichos programas y, al finalizarlos, dan cuenta de las evaluaciones y los alcances; la población participante presenta los resultados y los retos.

*Desarrollo de políticas públicas del municipio, en especial orientados por la Secretaría de Cultura y ejecutados por la Red de Bibliotecas:* la contribución de las y los estudiantes se ha dirigido a facilitar la participación de niñas, niños y jóvenes en los procesos de consulta. La comunidad ha sostenido de forma activa los proyectos artísticos en artes gráficas, teatro, títeres, música y cerámica, al igual que los proyectos de cuidado del medio ambiente, las vacaciones recreativas, el cuidado del río y el manejo de basuras. Entre los desarrollados con jóvenes se destaca un cine foro realizado en el 2013, con el apoyo solidario de un psicólogo social que donó sus horas de trabajo a la comunidad; allí se plantearon temas que les ayudaron a defender la biblioteca como un espacio propio.

*Apoyo para la creación y puesta en marcha de una organización comunitaria legalmente constituida:* este proyecto de práctica de mediano plazo surgió de la comunidad en el 2010. El hecho movilizador fue la expedición de las medidas reglamentarias dentro del Parque por parte del Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente, con las que los hogares veían amenazado su bienestar. Frente a la inquietud generada, el cuerpo estudiantil organizó información pertinente para que la población concretara su decisión en acciones cooperativas y la acompañaron durante los primeros tres años.

La Fundación Ecotupay<sup>44</sup> logró convocar a más de ochenta personas del corregimiento e hizo proyectos para la consecución de recursos, como el apoyo al grupo de danzas de jóvenes, el acopio de ayudas para emergencias de algunos hogares, la celebración del Día de la Familia con actividades tradicionales, entre otras. Se realizó un curso de cultivo de orquídeas con una persona que donó su experiencia en el manejo de estas plantas. Para esta y otras actividades, se efectuaron reuniones con concedores de temas específicos para aclarar situaciones que afectaban a muchos y muchas habitantes; por ejemplo, la preocupación por la carencia de escrituras de sus terrenos, dado que sus asenta-

mientos existían antes de que se declarara la zona como Parque Natural.

*Apoyo a proyectos diversos:* en la mayoría de los casos el aporte de las y los estudiantes ha sido el establecimiento de contactos y la gestión con entidades públicas y privadas de Cali (cajas de compensación, Cámara de Comercio, universidades, fundaciones de protección del medio ambiente, entre otras) para lograr apoyos concretos a la comunidad. En asocio con la Universidad Javeriana, como ejemplo, se realizó un proyecto de asesoría jurídica en temas relacionados con la construcción de ciudadanía, la representatividad de la comunidad, el derecho de petición y la acción de tutela.

Con los proyectos realizados, estudiantes y profesionales se han motivado a realizar investigaciones en esa comunidad; estas dan cuenta de temas de interés como la comunicación intrafamiliar, del abordaje comunitario de la población con discapacidad, la riqueza de la acción comunitaria, la situación sociolaboral de la comunidad, la formación en competencias sociolaborales en la Escuela, entre otros. Se destacan los trabajos de pregrado de Alzate *et al.* (2007), Arango *et al.* (2014), Palma *et al.* (2016) y la tesis de maestría de Puente (2014).

Los lineamientos que orientaron la práctica conformaron el soporte para el desarrollo de proyectos integrados a la comunidad que articularon los objetos de estudio de fonoaudiología y terapia ocupacional y abordaron los procesos de atención primaria en salud, en paralelo con los procesos educativos en la escuela. La formulación de proyectos y la formación de profesionales para un mundo interactuante e interdisciplinar potenciaron la práctica de profesiones que pujaban hacia la construcción disciplinar. Conocimientos previos como el análisis de actividad, los fundamentos económicos de la ocupación, el diseño de proyectos, la discapacidad y la sociedad; el juego, el lenguaje y la ocupación, la escuela abierta a la diversidad, entre otros, fueron integrados en los proyectos de la práctica, resultando ser para las y los estudiantes una formación con sentido para el bienestar de la población.

<sup>44</sup> De acuerdo con la información reportada por habitantes del territorio.

## El aprendizaje expresado en las narrativas

Los aprendizajes pueden darse fuera del contexto escolar, pero fundamentalmente la escuela es el territorio para aprender lo que la sociedad quiere que se conserve, profundice o avance. Plantear los aprendizajes desde las propias historias requiere un papel activo y relevante de quien aprende, para convertirse en verdadero o verdadera protagonista.

### Narrativas de maestros y maestras

Los maestros y las maestras rurales perciben que su trabajo en este territorio es fundamental, pues saben que la asistencia del alumnado a la escuela puede ser la única oportunidad que tengan para formarse, ya que las opciones de acceso a educación superior son prácticamente inexistentes.

Aunque buena parte no ha recuperado el saber de su propia narrativa cultural, estos maestros y maestras tienen sus historias. Pocos han recibido una formación centrada en las identidades propias y en la reflexión sobre sus raíces, que les permita articular al currículo las diversas culturas de sus estudiantes. En algunas ocasiones, se han reconciliado consigo mismos/mismas y con sus orígenes, con lo que han logrado ser agentes de transformación y garantes de la educación en la zona rural. Consideran que las aulas son espacios donde se puede formar la nueva ciudadanía para contribuir en la construcción de paz y del tejido social que requiere el país.

La dedicación en el trabajo de ser maestra repercute en la forma de ver mi vida. Al poner una semilla contribuyo a sembrar un cambio en los niños y familias, a construir en el día a día el valor de los seres humanos maravillosos que habitan este territorio de Los Andes. Los proyectos son una forma de aprovechar los escasos recursos con los que contamos para poder desarrollar el currículo. (Leonor<sup>45</sup>, maestra, comunicación personal)

La metodología del aprendizaje basado en proyectos e implementada por maestros y maestras se enfoca, por un lado, en la recreación de conocimientos del entorno con materiales de la zona, dada la escasez de recursos didácticos; y por el otro, al de-

sarrollo de temáticas transversales como educación ambiental, alimentación saludable o ciudadanía y paz. Como parte de su compromiso en la educación rural, en algunos casos buscan metodologías que ayuden a los alumnos y las alumnas a permanecer en la escuela; aquellas que propician modos de aprender diferentes, estimulan la curiosidad y promueven el gusto por el aprendizaje de habilidades diversas. Los proyectos realizados con la comunidad durante la práctica cumplen con las características de esa búsqueda y enriquecen su labor:

El aprendizaje por proyectos articulados con las necesidades de la comunidad ha mostrado que las competencias relacionadas con resolución de problemas, más que retos a remover, representan un filón pedagógico para formar competencias transversales, al abordar la resolución de situaciones mediante la organización de proyectos cuyos análisis potencian los logros educativos del currículo flexible. (Roberto, maestro, comunicación personal)

De otra parte, en Los Andes, las condiciones climáticas y geográficas son retos constantes para los maestros y las maestras, pues las situaciones relacionadas con derrumbes, desbordamientos de quebradas, desconexión de energía e internet hacen que la planeación pedagógica se desvíe para resolver problemas que, en su opinión, poco tienen que ver con su misión docente:

Cuando entra el invierno los niños faltan mucho a la escuela, ya que las familias prefieren dejarlos en casa que enviarlos a enfrentar los riesgos naturales. También la zona rural nos plantea todo el tiempo ejecutar prontas soluciones o cambiar de actividades planeadas ante las fallas en el fluido eléctrico y la falta de internet en la zona. (Gloria, maestra, comunicación personal)

Maestros y maestras identifican las fortalezas de la práctica de las y los estudiantes de terapia ocupacional, sienten el apoyo en sus actividades de enseñanza y se articulan en muchos de los proyectos. Así lo refiere la profesora que lleva más años en la escuela:

En comunidades apartadas como Los Andes, programas como los que adelanta la práctica de Univalle a través de sus estudiantes se convierten en la única forma de que lleguen otras

<sup>45</sup> Todos los nombres utilizados en las narrativas son ficticios.

“voces desde otra entidad” a orientar y hacer trabajo mancomunado con las maestras en el aula para los niños. A pesar de los bemoles que pueda tener este trabajo, me parece de suma importancia continuar con las estrategias de intervención por proyectos que tienen en cuenta el trabajo en contexto que se realiza en la sede. (Ligia, maestra, comunicación personal)

### Narrativas de niños y niñas

La vida cotidiana en el campo demanda unas destrezas distintas —a veces opuestas— a las del entorno urbano. En la medida en que van creciendo, los niños y las niñas siguen aprendiendo la manera de ser de la gente del campo: la calidez y firmeza de sus palabras, la sorpresa de que cada día tienen algo nuevo para mostrarles, su timidez frente a lo desconocido y la contundencia que tiene un *no* en una frase. Este entorno es terreno abonado para incentivar la riqueza del ser humano y de su esencia transparente, el vínculo con la naturaleza despierta su aspecto más espiritual, siempre ilimitado, basado en la acogida, la solidaridad, la búsqueda de la justa medida, la fraternidad, la compasión y el sentir la magia del mundo que les rodea.

Los niños y las niñas de Los Andes, nietos, nietas, incluso hijos e hijas de migrantes, no dominan las narrativas que los han constituido, inclusive algunos padres y madres las desconocen, lo que es muy propio de nuestro campesinado andino, poco acostumbrado a utilizar el lenguaje y a expresar sus emociones. Les cuesta describir los personajes de la familia o reconstruir su propia historia, quizás porque las personas adultas han omitido esos relatos. La identidad con su cultura es frágil, no *recrean* las costumbres de sus padres y madres, es más, a veces se avergüenzan de ellas y, como es una situación de la vida diaria, deja de ser importante; por ende, la esperanza que siembra la fuerza identitaria para alcanzar lo que sueñan es fácilmente quebrantable. Con todo, aprenden la disyuntiva entre lo que hay que hacer y lo que quisieran hacer, los valores que cada familia transmite en el silencio del ejemplo, la importancia de mirar a quien habla y escucharle.

Desde muy pequeños y pequeñas, quieren ir a la escuela, pues la ven al pasar como el espacio donde hay muchos niños y niñas que juegan y ríen. Quieren ir porque se sienten grandes cuando acce-

den a ella, como un premio al esfuerzo de crecer, de salir de casa y ganar autonomía. Desean ir a la escuela aunque llueva y los caminos se embarren, tanto que deben lavar sus zapatos al llegar; aunque el sol inclemente del mediodía les haga sudar al subir el cerro para regresar a su casa. Ven en la escuela su territorio propio, donde pueden seguir siendo niños y niñas sin hacer actividades de personas adultas, donde pueden imaginar y crear relaciones diferentes, donde pueden tener amigos, amigas y cómplices de sueños.

Entienden que a la escuela es importante asistir porque, primero, se disfruta con los compañeros y compañeras y, quizás de paso, aprenden cosas que les sirven para obtener reconocimiento; como cuando le leen a la abuela que nunca descifró las letras, o cuando un día izan la bandera con el orgullo de haberlo hecho bien y de que se les reconozca por la labor cumplida: “Me gusta venir a la escuela porque me encuentro con mis amigos y podemos hacer muchas cosas de juego y de aprender. Vamos a hacer trabajos que nos ayudan a entender los libros y a hacer mejor las cosas” (Miguel, alumno, comunicación personal).

Por todo ello, a un niño o niña de Los Andes, que privilegia el movimiento sobre todo lo demás, le cuesta permanecer sentado/a en un asiento donde sus pies aún no tocan el piso; esa quietud demanda un manejo corporal que a veces no puede dominar. Escuchar a la profesora hablar mientras llena el tablero de letras —garabatos que tiene que copiar en su cuaderno de líneas— es un esfuerzo enorme que involucra todos sus sentidos, hasta ser capaz de aprender y memorizar signos distantes de la naturaleza que le rodea. Estas situaciones, que no forman parte de sus hábitos y su cultura familiar, entre tantas de la escuela tradicional, le exigen aplicar formas de aprendizaje que pueden hacerle sentir que pierde el tiempo o que no sirve para el estudio, porque no logra siquiera comprender qué es lo que su profesora quiere.

En la casa no tenemos la costumbre de leer libros, más bien le contamos cuentos al niño a la hora de dormir. Los dos libros de cuentos que hay en la casa, Arley los tiene todos rayados porque cualquier papel que ve, quiere escribirlo. (Azuena, madre de un alumno, comunicación personal)

Para exalumnos y exalumnas, hoy jóvenes, la escuela ha sido el punto de reunión con sus compañeros y compañeras, de intercambio de inquietudes, de inicio de sus relaciones de pareja, de escape de las situaciones familiares. Las aulas se convirtieron en espacio de encuentro con su identidad, de definición sobre los caminos a seguir, de conocer otros mundos posibles. Sin embargo, terminar la secundaria los deja en un limbo emocional, puesto que la mayoría no puede seguir estudiando, tendrían que viajar a la ciudad y los costos de ese futuro son muy altos para sus familias:

Intenté estudiar en Cali, pues mi familia me dio la oportunidad para matricularme en un programa técnico para ser gestor ambiental, pero los costos del transporte son muy altos para bajar a estudiar todos los días, así que tocó retirarme. (Antonio, exalumno, comunicación personal)

### Narrativas de la comunidad

Las personas que habitan los territorios rurales tienen sus propias narrativas que han apropiado en sus familias y que son transmitidas por la cultura que los hace diversos. Sienten pertenecer a estas comunidades, reconocen las habilidades y destrezas de las personas que son de su comunidad, definen y defienden a sus vecinos y vecinas. También reconocen las situaciones comunes que les inquietan, pero saben que su capital social está soportado en los activos humanos que tienen y en las tradiciones arraigadas en su propia cultura.

La comunidad que ha participado en los proyectos tiene un vínculo con su escuela, por hacer parte de la comunidad educativa, pero más precisamente porque esta es la entidad estatal que más fácilmente consolida los nexos con la comunidad. Aún no la perciben claramente como garante de derechos y como guardiana de sus principios, en especial el de la indivisibilidad, siempre elusiva dentro de una política social fuertemente sectorizada en servicios aislados.

Sin embargo, se sienten capaces de protegerse y de proteger a sus miembros; por eso mismo esperan que la escuela pueda ser soporte de sus valores y de los principios con los que han criado a sus hijos e hijas, que sea garante y formadora en el ejercicio de sus derechos. Reconocen que los proyectos de la escuela dejan una huella en sus vidas:

Este proceso ha brindado muchas herramientas para la formación de los chicos en casa, integrado a la vida cotidiana y haciendo uso de recursos que se tienen en el territorio. El crecimiento ha sido para todos en la comunidad, puesto que yo les enseñé mis cosas y aprendo mucho de lo que hacemos en la escuela. (Cristina, habitante de Los Andes, comunicación personal)

La comunidad identifica el programa educativo como pertinente para sus hijos e hijas, aunque los mecanismos de interacción entre maestros, maestras y familias sean frágiles:

Ahora la escuela tiene más cursos y más profesores. Algunos profesores les exigen más a los niños, pero otros están más distantes de los alumnos y de nosotros, los padres de familia. Antes nos invitaban a participar en las actividades escolares, ahora casi no hacen presentaciones sino que nos llaman cuando el niño está perdiendo el año. (Patricia, madre de un alumno, comunicación personal)

Las personas de esta comunidad están dispuestas a apostarle a una escuela que vele y garantice el cuidado de sus activos productivos, aquellas capacidades o bienes que tiene una persona o institución y que pueden generar y mejorar el bienestar y calidad de vida: “Los proyectos que realizamos con los estudiantes son importantes y nos entusiasman porque nos ayudan a solucionar parte de nuestras situaciones, que aunque a veces no son un gran problema, podemos enfrentarlas antes de que se vuelvan así” (Samuel, habitante de Los Andes, comunicación personal).

Pueden aportar como comunidad a la construcción de una escuela que no sea expulsora hacia la marginación, pues si a las y los estudiantes no les gusta el estudio, habría que preguntarse qué es lo que sucede, por qué no cautiva a la juventud a aprender y a permanecer en el territorio. Se muestran dispuestos y capaces de hacer esfuerzos conjuntos para que la educación haga énfasis en la formación de sus hijos e hijas para que puedan acceder a mejores oportunidades: “Los proyectos a los que nos comprometemos nos implican organizarnos para poder estar ahí presentes haciéndolos para no quedar mal con los demás y para aprender de cada

una de las actividades propuestas" (Angye, habitante de Los Andes, comunicación personal).

De otra parte, quienes habitan el corregimiento encuentran en las y los estudiantes de la universidad a un grupo que escucha, que comprende sus situaciones porque, de alguna manera, al hacer preguntas, les abren la oportunidad de reflexionar, de hacer explícito aquello en lo que requieren apoyo; en consecuencia, les apoyan para encontrar alternativas y aunar esfuerzos en la identificación de posibles soluciones a las dificultades que enfrentan, fortaleza del proceso metodológico acción-reflexión-acción. La población ha construido colectivamente una forma de comprender la práctica de las y los estudiantes de la Universidad del Valle como un proceso de aprendizaje mutuo, donde se benefician todas las partes: "Los practicantes nos convocan a realizar proyectos que nos han ayudado no solamente desde el punto de vista individual, sino que nos han animado a conversar para saber que sí podemos hacer las cosas que queremos cambiar" (Manuel, habitante de Los Andes, comunicación personal).

### Reflexiones finales

El proceso de la práctica de las y los estudiantes del programa académico de Terapia Ocupacional en el corregimiento de Los Andes del municipio de Cali ha construido, durante estos quince años, un legado, no solo para quienes han tenido la experiencia, también para las y los habitantes del territorio. Es hora de hacer una sistematización del proceso para identificar sus resultados e impacto y para precisar si es posible replicarla o adaptarla a otros corregimientos, en beneficio de otras comunidades.

Observamos que, como condición inicial para llevar a cabo una práctica exitosa con el sector educativo, se requiere de directivas y docentes que promuevan espacios donde prime la cultura del aprecio, además de la visión de los niños, niñas y jóvenes como personas que aportan a la comunidad elementos básicos de convivencia. Una escuela que invite a construir currículos integradores donde se dé valor a los niños y las niñas, se prioricen las capacidades de cada uno y cada una y se reconozcan los aportes de la familia para el enriquecimiento común. Este es el sustrato para sembrar la posibilidad

de integración de una escuela con su comunidad circundante, requisito indispensable para movilizar y consolidar la experiencia en la ruralidad, en nuestra región.

Para lograr que todos los niños y las niñas estén en la escuela y se promuevan sus aprendizajes, se requiere accesibilidad de pensamiento en la comunidad educativa, lo que se logra a través de la participación y el compromiso con las familias, el respaldo de la comunidad a la escuela y la tranquilidad, el entusiasmo y la seguridad de los niños, niñas y jóvenes que asisten. Así, por ejemplo, vivir lejos de la escuela deja de ser una limitación si se establecen estrategias de transporte; acceder a un currículo abierto a la diversidad le abre oportunidades a los niños y las niñas con diversos ritmos de aprendizaje; crear condiciones de infraestructura y sociales reduce la diferencia de calidad educativa, esa que les separa abismalmente de los mecanismos de garantía de derechos a los que se accede con mayor facilidad en las escuelas urbanas. Cualquiera de estas condiciones es un potencial proyecto para comunidades con sentido de pertenencia, cualidad aún fácil de encontrar en nuestro medio rural.

Para poder garantizar, consecuentemente, el derecho a la educación de todos los niños y todas las niñas, los gobiernos locales deberían tomar consciencia de la gran discriminación actual y disponer en el municipio de la adaptación de los servicios educativos a las condiciones territoriales; hoy sabemos que se deben tener en cuenta las diferencias particulares para alcanzar la esperada universalidad, puesto que los desarrollos de niños, niñas y adolescentes son muy heterogéneos en las zonas rurales. Las prácticas ancestrales en nutrición y salud, las condiciones ambientales del clima y vegetación, la pluralidad intercultural de familias y prácticas sociales diversas como el *compadrazgo*, el *padrinazgo*, *empeñar la palabra*, la misma minga tan andina, son algunas de las tradiciones y valores culturales presentes en las comunidades rurales que la educación debe considerar para responder al enfoque de derechos.

En ese empeño que se vislumbra como resultado esperado de la experiencia, la práctica de las y los estudiantes de la Universidad del Valle es una aliada para mejorar las condiciones de la escuela y

de la comunidad. Los maestros y las maestras de la escuela respaldan la práctica y reconocen el valor que tiene para el desarrollo del papel de la institución educativa en la comunidad.

Esta experiencia nos ha mostrado que, para potenciar las capacidades de las personas, se requiere de un método que involucre los proyectos y las narrativas de las familias, con una articulación tan estrecha entre estos dos instrumentos metodológicos que facilite el acceso a una información pertinente para identificar y escoger alternativas de resolución de problemas. Solo así se fortalecerá su capacidad de tomar decisiones efectivas para el propio desarrollo y, por supuesto, para mejorar el bienestar de su grupo familiar, que es un anhelo valioso. La escuela, con su comunidad académica, tiene un papel protagónico para convocar voluntades en la gestión de proyectos que pueden ayudar a resolver, colectivamente, situaciones inconvenientes para la comunidad y a mejorar aspectos que impactan su calidad de vida; de ese modo se reconocen y gestionan los apoyos provenientes del exterior, sin dejar de ser ellos y ellas quienes construyen su propio bienestar.

Los procesos de aprendizaje en esta práctica han sido mutuos, tejidos codo a codo con las personas de la comunidad y son ellas quienes han expuesto su voz para tomar decisiones y trabajar por lo que quieren alcanzar. El reto al aplicar la metodología de práctica presentada en esta experiencia es fortalecer el respeto por la diversidad y la multiculturalidad, como componentes cruciales para conseguir el reconocimiento de las narrativas personales que, como se ha mostrado, es un instrumento robusto para potenciar las capacidades de cada participante en los proyectos; condición indispensable para que se construya una comunidad más incluyente, que ofrezca posibilidades de desarrollo para todos y todas.

Para las y los estudiantes de terapia ocupacional ha sido importante que el proceso de aprendizaje de la comunidad tenga como punto de partida la escuela, porque de ahí nacen los proyectos que la comunidad va asumiendo como prioritarios. Es la escuela el centro que convoca a los aprendizajes comunitarios, pues el desarrollo de las habilidades asociadas con las humanidades, el deporte y las artes son, justamente, actividades en las que su

formación como terapeutas ocupacionales les permite asistir una gestión colectiva exitosa, que brinda apoyo al aprendizaje comunitario. Este aspecto ha sido un punto de conexión para que la comunidad apropie con mayor fuerza el pensamiento colectivo y ponga a funcionar sus capacidades para movilizar el cambio de lo insatisfactorio. Esta comunidad ha sido capaz de trascender, al compartir sus narrativas en torno a situaciones comunes y al imaginar comprensivamente la situación del otro u otra.

El soporte y continuidad del programa de práctica de la Universidad del Valle se ha logrado, esencialmente, porque el programa de Terapia Ocupacional considera que la relación con esta comunidad rural enriquece a las y los estudiantes, les da posibilidades de un desempeño integrado en el ejercicio de una ciudadanía responsable y, además, porque ofrecen sus servicios a una comunidad que tiene capacidades y, por tanto, toma decisiones. El papel del terapeuta ocupacional es ser facilitador/a de oportunidades para potenciar las capacidades de la comunidad. Su quehacer se orienta a que las personas tengan la posibilidad de tomar sus mejores decisiones en ejercicio de sus derechos y a que puedan concretar sus desempeños ocupacionales para consolidar una vida digna.

Con las herramientas adquiridas, complementarias al análisis ocupacional y la gestión de proyectos sociales, las y los estudiantes refieren en sus evaluaciones el interés y motivación por asistir a esta práctica comunitaria en la zona rural:

Es una práctica donde realmente se aprende el trabajo interdisciplinario de fonoaudiología, terapia ocupacional y arte dramático, pues el proyecto es uno y la planeación, ejecución y evaluación de cada actividad se hace en conjunto, se dividen responsabilidades y se aprende a valorar el aporte de cada uno. (Carina, estudiante de terapia ocupacional, comunicación personal)

Si algo no sale bien, estamos atentos para apoyarnos mutuamente. (Frank, estudiante de terapia ocupacional, comunicación personal)

El trabajo cotidiano, sistemático y permanente de las y los terapeutas ocupacionales en esta región ha colaborado en la construcción de una escuela abierta a la diversidad, no solamente para enriquecer los aprendizajes del alumnado matriculado,

sino para apoyar a la comunidad en la comprensión de sus propias dinámicas. Por consiguiente, ha contribuido en el reconocimiento de su identidad, de sus costumbres, del papel como territorio potencialmente rico para el desarrollo del municipio.

Sin embargo, se requiere de una actuación constante en el tiempo para que la educación en la región sea de calidad, para que cuando un maestro o maestra nueva llegue a la escuela se motive a asumir su propio aprendizaje como un proceso donde la comunidad tiene voz y que, en especial, valora la calidad de la educación. Para que pueda ser una escuela avanzada, creativa, reflexiva y donde se respeten y fomenten las formas de organización que velen por el ejercicio universal de los derechos de todos y todas. Una escuela que genere confianza en su comunidad porque puede intercambiar sus experiencias, formula proyectos para el mejoramiento educativo, tiene diseños curriculares relacionados con el entorno y vincula al proceso educativo las voces de la comunidad, en una interacción permanente.

## Referencias

- Alzate, C., Cotes, S., Murillo, V., Murillo, G. y Murillo, K. (2007). *Diseño e implementación de un programa orientado desde el desempeño ocupacional para facilitar la organización de mujeres del corregimiento de los Andes del Municipio de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Angulo, H., Cerdas, Y. y Ovares, S. (2005). *El aula multigrado: Espacio para la construcción de aprendizajes* [ponencia]. Congreso Internacional de Investigación Educativa, San José, Costa Rica. <https://www.yumpu.com/es/document/read/10477199/el-aula-multigrado-espacio-para-la-construccion-de-aprendizajes>
- Arango, D., Garzón, J. y Jiménez, J. (2014). *Sistematización del desempeño del rol productivo de un proceso de restauración ecológica de la cuenca del río Cali, corregimiento de los Andes, municipio de Cali, durante el período comprendido entre enero y mayo de 2014* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/9842>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Consejería Presidencial para la Política Social y Corporación Andina de Fomento. (2002). *Documentación proyecto piloto discapacidad*. Corporación Andina de Fomento.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 20 de julio de 1991 (Colombia).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Pobreza Multidimensional: Resultados julio 14 de 2020*. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/2019/Presentacion\\_rueda\\_de\\_prensa\\_EC-V\\_e\\_IPM\\_2019.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Presentacion_rueda_de_prensa_EC-V_e_IPM_2019.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: Distribución de la población por ubicación*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/donde-estamos>
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Guía para alcaldes: Marco para las políticas públicas y lineamientos para la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/GuiaparaAlcaldes.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2016). *El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/el%20campo%20colombiano%20un%20camino%20hacia%20el%20bienestar%20y%20la%20paz%20mtc.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Grupo Logozonia. (2009). *Proyecto: Apoyo a las familias de la ACJ en el uso de competencias sociales para la inclusión social*. Asociación Cristiana de Jóvenes.
- Hoyuelos, A. (2001). Loris Malaguzzi: pensamiento y obra pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (307), 52-57.
- La Nación. (6 de agosto de 2017). *Gary Becker y el capital humano*. <https://www.lanacion.com.py/harvard-business-review/2017/08/06/gary-becker-y-el-capital-humano/>
- Lelive-D'epinay, C. (2008). La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy*, 14, 9-31.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Diario Oficial n.º 46446.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Modelos educativos flexibles*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html?no\\_redirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html?no_redirect=1)
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia: Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia. *Análisis Político*, (48), 3-25. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80312>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia y las emociones*. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesdoc Biblioteca Digital. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Organización Mundial de la Salud. (6-12 de septiembre de 1978). *Conferencia Internacional de Atención primaria de Salud, Alma-Ata, URSS* [Conferencia]. Alma Ata, Kazajistán. <https://www.paho.org/es/documentos/declaracion-alma-ata>
- Orozco-Hormaza, M. (2000). El análisis de tareas: cómo utilizarlo en la enseñanza de la matemática en primaria. *Revista EMA*, 5(2), 139-151.
- Palma, D., Zapata, J., Satizabal, M. y Roa, P. (2016). Participación y calidad de vida en familias de personas con discapacidad. *Revista Ocupación Humana*, 16(1), 19-31. <https://doi.org/10.25214/25907816.8>
- Puente, M. (2014). *La escuela rural Francisco José de Caldas: Bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo* [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/7719>
- Raquel, G. (3 de diciembre de 2011). Relación entre capital humano y capital social [entrada de blog]. *Economía de la educación*. <http://raquel-grpedagogia.blogspot.com/2011/12/relacion-entre-capital-humano-y-capital.html>
- Toro, J. B. (2010). Participación y valores ciudadanos: Tesis para la formación política del ciudadano. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp.23-28). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Toro, J. B. (2014). *El cuidado: El paradigma ético de la nueva civilización*. Biblioteca Digital CCB. <http://hdl.handle.net/11520/23420>
- Toro, J. B. y Rodríguez, M. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Banco Interamericano

de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-comunicaci%C3%B3n-y-la-movilizaci%C3%B3n-social-en-la-construcci%C3%B3n-de-bienes-p%C3%ABlicos.pdf>

Vergara, C. H. (2005). *Perspectiva de las políticas sociales en Latinoamérica* [conferencia inaugural]. VI Congreso Latinoamericano y XIV Colombiano de Terapia Ocupacional. Cali, Colombia.

Vergara, C. H. (2008). Antecedentes de la protección social en Colombia. En Ministerio de la Protección Social y Programa de Apoyo a la Reforma de Salud (eds.), *Gerencia social: Un enfoque integral para la gestión de políticas y programas sociales* (pp. 77-151). Ministerio de la Protección Social.

World Bank Group (2016). *Poverty and shared prosperity 2016: Taking on inequality*. <http://hdl.handle.net/10986/25078>