

GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA » : UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE QUI VEUT UNE PÉDAGOGIE ALTERNATIVE (COLOMBIE)

Intervention : Adriana Parra.

Thésarde sous la direction d'Alain VULBEAU dans l'équipe **Crise, école et terrain sensibles.**

Introduction

Cette communication présentée dans la 3^e journée du séminaire doctoral «**Les établissements scolaires différents, histoire et fonctionnement actuels** » **Le paysage institutionnel des écoles différentes. Ouvrir, fermer, durer, essaimer...** cherche à montrer les incompatibilités entre les projets pédagogiques implémentés par le Ministère de l'Éducation National Colombien (MEN) pour le secteur rural colombien et les demandés d'une communauté paysanne située dans un territoire vulnérable. Le travail fait partie des résultats partiels obtenus dans la thèse : « *Expérimentations et innovations autour de pratiques et de projet pédagogiques pour une formation scolaire adaptée à un type de terrain sensible : Étude de cas situé en haut Sumapaz – Colombie* » sous la direction d'Alain Vulbeau.

Le travail de terrain nous a permis de faire une analyse des pratiques pédagogiques réalisées dans la structure éducative «Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela ». Ainsi, nous allons montrer les obstacles que la structure a traversés pour développer une pédagogie alternative et adaptée aux besoins d'une communauté paysanne située à Bogota D.C. Cette population réclame une formation scolaire adaptée à son territoire.

Situation géographique

La structure éducative publique **Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela** se situe dans une zone complètement rurale à soixante-quinze kilomètres au sud de Bogota. L'accès à la zone n'est possible que par un chemin routier en mauvais état. C'est-à-dire qu'il faut compter cinq heures pour arriver à la structure éducative depuis la zone urbaine

Administrativement, le territoire a été annexé comme une unité administrative à Bogota D.C. dans les années 90 car l'administration centrale avait pour but d'organiser et d'avoir un contrôle sur ce territoire rural qui présente certaines caractéristiques qui peuvent le classer comme sensible : « difficulté de la population pour avoir accès aux biens et services, violence liée à la politique d'Etat, désengagement de l'Etat suivi d'une forte politique d'assistanat, précarité de la population, processus de migration ancrée dans une logique de déplacement forcé ». De plus, la zone géographique où se trouve la structure éducative est

très sensible au niveau de son écosystème, un écosystème de *páramo*¹ qui doit être protégé pour sa fragilité. Ainsi, la zone a été déclarée parc national naturel en 1974. D'autre part, le territoire est habité par une population rurale qui réclame une autonomie par rapport à l'Etat et une revendication territoriale à travers la formation d'une zone de réserve paysanne.

Tous ces facteurs produisent tensions et incompatibilités par rapport au regard du développement, de la gestion des ressources et de l'occupation des sols. À cet égard, il faut dire que la population de « Haut Sumapaz » réclame une autonomie territoriale, un développement local et une prise en compte de son identité culturelle. Il faut souligner que la population garde une histoire liée aux luttes pour faire une réforme agraire car la question agraire en Colombie continue encore à être un thème de débat actuel, considérant le conflit, toujours actuel, autour de la richesse en ressources naturelles et de l'exploitation du sol. Il y a de fortes tensions entre la population et le gouvernement pour une défense territoriale face à la possible présence de multinationales intéressées par l'exploitation aquifère et minière.



Photo 3 : Dessin faits par les élèves de la structure éducative

Ces dernières années, particulièrement après 1980, la capacité d'agir de la population a été fortement affectée par les politiques d'assistanat. Ces politiques ont produit un manque d'initiatives et une confusion dans les processus de participation citoyenne. Cette problématique est notable chez les personnes qui ont moins de quarante ans. Par contre, les personnes les plus âgées et particulièrement les leaders agraires continuent à motiver les gens à préserver leur territoire, à défendre la terre et à faire une zone de réserve paysanne².

¹ C'est un type d'écosystème situés dans les régions montagneuses des Andes équatoriales humides. Ils sont stratégiques par leur niveau d'endémisme et pour être une source primordiale d'eau, car il se trouve entre les limites supérieures des forêts et des neiges éternelles

² La Zone de Réserve Paysanne est une structure qui est devenue légale à travers la loi 160 de 1994. Cependant, Ortiz et al 2004 cite en ILSA (2012) indiquent que son origine date de 1985, moment où le gouvernement et les communautés rurales se sont assis pour discuter pour l'aménagement du territoire et la colonisation et

Les changements soufferts par la structure éducative

La structure éducative a dû passer par de multiples changements (fermetures, ouvertures et transformations) jusqu'à aujourd'hui. Historiquement, les propriétaires terriens évitaient que les locataires et les colons reçoivent de l'instruction scolaire. Laura Varela (2007) dit que la première école rurale a fonctionné en 1914.



Photo : Mural trouvée à l'entrée de la structure éducative.

« L'analphabétisme parmi les paysans était le meilleur allié des propriétaires de terrain car ils pouvaient leur soumettre Cette situation générant un complexe d'infériorité dans la plupart de cultivateurs qui se sentaient insignifiants devant les administrateurs et les propriétaires. Ils étaient impuissants pour faire face aux injustices et à l'exploitation dont ils étaient victimes. ». Varela (2007).

l'expansion de la frontière agricole. Il y a trois catégories de zones de réserve : les premières sont celles qui ont été légalisées et qui fonctionnent dans les pays, les deuxièmes sont celles qui sont en train de se constituer, les troisièmes correspondent à celles qui se sont instituées mais qui n'ont pas fait de processus légaux face aux entités administratives.

Ces territoires de réserve paysanne ont été créés afin de contribuer au plan de développement durable qui permettrait de garantir le droit au territoire, à l'appropriation et distribution de la terre, à la qualité de vie en condition de dignité et à la possession de propriété paysanne et la stabilisation de l'économie paysanne sans oublier la protection des ressources naturelles. Cependant, jusqu'à présent, il n'y a pas un cadre juridique qui garantisse son implémentation malgré l'existence de la loi. Actuellement, le désir des leaders des organisations paysannes consiste à pouvoir s'organiser autour de " zones réserves paysannes " (ZRP) car ils considèrent que ces réserves vont leur permettre d'implémenter différents programmes d'investissement et ainsi ils vont surpasser les problématiques sociales qui ont été générées par le conflit armé.

Sanguino (2000) explique que le programme d'école nouvelle est arrivé dans les années 60 environ comme une alternative pour les enfants des écoles rurales grâce à la déclaration qui s'est effectuée en Suisse. En Colombie, « *le programme d'école nouvelle s'est répandu en 1976 comme une stratégie pédagogique et alternative d'éducation personnalisée centrée sur le constructivisme* » Sanguino (2000, p50.) Le programme d'école nouvelle s'est développé dans le pays grâce à un travail à base de guides standardisés. Ces guides cherchaient à intégrer la connaissance de l'instituteur et la pratique de la vie paysanne.

La période de 1980 à 1994 a été fondamentale pour la diffusion des principes de l'école nouvelle dans le secteur rural. Le gouvernement a cherché à intégrer quatre composants « capacitation d'enseignants, organisation de programmes d'études, administration dans les structures et un travail avec la communauté ». Cependant, la méthodologie d'éducation nouvelle n'a pas tenu compte les conditions propres des certains contextes. Par exemple, éléments propres de l'écosystème de páramo et en conséquence les objectifs proposés par l'école nouvelle n'ont pas donné les résultats attendus : les élèves ont continué en situation de chômage à la fin des études secondaires sans savoir comment travailler la partie agroenvironnemental. De même, les instituteurs n'ont pas une formation pour devenir enseignants en école nouvelle et ils ne connaissaient pas comment travailler les modèles flexibles.

Il faut souligner que l'histoire de la formation des structures éducatives commence avec les organisations agraires. Les communautés et les leaders ont vu le besoin de s'instruire et ils ont lutté pour avoir le droit à l'éducation. Au début, ces leaders ont demandé au secrétariat d'éducation du département de Cundinamarca de faciliter le service éducatif mais le gouvernement n'avait pas les ressources pour installer des infrastructures dans la région. La construction des premières infrastructures a été très difficile. Ce sont les paysans qui ont cédé des terrains pour la construction des premières écoles.

Ces écoles fonctionnaient avec le minimum et les instituteurs faisaient partie des habitants de la région. L'éducation a été financée par les leaders agraires : ils donnaient un morceau de terrain pour la construction des écoles et ils faisaient emmener les professionnels depuis la commune la plus près de l'unité administrative et territorial XX. Cette commune s'appelle «Pasca ». Les enfants recevaient l'instruction jusqu'à l'élémentaire mais, parfois les problèmes de violence et les déplacements forcés produisaient la fermeture des écoles.

Le personnel administratif: directeurs, coordinateurs étaient des personnes de la région qui connaissaient leur réalité. Les documents historiques propres du territoire expliquent que ce type de personnel était très changeant.

« Parfois, les structures éducatives avaient une administration anarchique, ou une administration divisée par les intérêts sectoriels. Parfois, aussi, le personnel administratif n'avait pas de connaissance de leurs fonctions et ne savaient pas administrer. C'est le projet éducatif institutionnel PIER construit en 200 qui va permettre tracer un objectif commun et travail en réseau entre les institutions ». C'est ainsi que la structure commence la formation scolaire avec la pédagogie par projets.

Dispositifs implémentés



Inspirées de la pédagogie nouvelle, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place des dispositifs pour le secteur rural nommés Modèles Flexibles³. Ainsi, les efforts de la communauté paysanne de Haut Sumapaz pour faire une éducation à la base émancipatrice, populaire et actuellement sociocommunautaire⁴ et critique a été absorbée par

³Ces modèles ont été formulés par le Ministère de l'Éducation Nationale afin de donner une éducation de qualité aux étudiants situés en zones rurales. En effet La plupart de structures ont aujourd'hui des difficultés pour suivre une scolarisation standard. Les modèles sont inspirés de l'école nouvelle. Le modèle s'institutionnalise selon la problématique du secteur rural et ils sont quatre : « Système d'apprentissage assisté par ordinateur, Programmes de formation permanente, Programmes d'accélération pour l'apprentissage chez les adultes et jeunes en extra-âge, Programmes d'éducation post-élémentaire rural centrées sur la pédagogie par projets et nommés « projets pédagogiques productifs »

⁴ L'éducation sociocommunautaire s'inspire de la pédagogie populaire latino-américaine. C'est un modèle d'éducation pensée en Bolivie qui est né de la notion de "bien vivre" : une notion développée par les communautés amérindiennes. L'approche pédagogique s'inspire de la théorie de la décolonisation et la pédagogie critique. L'éducation socio—communautaire cherche à apporter de réponses à la crise occidentale et faire face au modernisme occidental. Le modèle propose de travailler dans la salle de classe un dialogue interculturelle pour la construction de nouvelles connaissances sous l'approche du bien vivre. La principale

les principes institutionnels de « modèles flexibles ». Le Ministère d'éducation est intervenu, de manière progressive, dans la zone de haut Sumapaz et a proposé le modèle d'éducation post élémentaire grâce à l'aide de la « *Secretaria de Educación de Bogotá* »⁵. Mais c'est surtout à partir de 2004 que la structure a commencé à travailler sur les modèles flexibles « projets pédagogiques productifs » : un enseignement qui veut créer du lien entre les contenus obligatoires du plan d'études et des projets viables de production locale grâce à un apprentissage significatif et transversal

La pédagogie par projets productifs a été constituée comme une solution et comme un modèle innovant et est devenue une politique nationale pour donner une couverture totale à l'éducation rurale. Ramirez (2007). Ainsi, le gouvernement cherchait à améliorer la qualité éducative, prendre en compte les savoirs locaux, promouvoir la formation technique et professionnelle dans le secteur rural et donner de la pertinence à la formation scolaire de la population rurale colombienne. Perfetty (2008)

Cependant, quelques analyses issues de l'étude de terrain fait pendant la thèse doctoral et d'une recherche action participative appliquée à un groupe de cinq enseignants de la structure ont montré que les projets ont des limites et qu'il faut les améliorer.

Limite des projets pédagogiques productifs.

Ces limites ont été repérés pendant l'étude de terrain et ils ont été objet de plusieurs discussions avec le groupe d'enseignants afin de faire une transformation dans les mêmes. Actuellement, les projets sont objet d'une reconstruction et ils commencent à faire partie d'un projet transversal obligatoire d'éducation à l'environnement. Cependant les défis sont encore innombrables pour faire une éducation de pertinence pour le territoire.

La première limite concerne les objectifs de la pédagogie par projets et de la stratégie d'enseignement. La communauté éducative en général se efforce de monter un projet rentable et productif juste pour une 'année scolaire. Ainsi chaque année on répète la même thématique et cette situation montre que les enseignants ne sont pas assez formés pour mettre en place une véritable stratégie d'enseignement répondant aux problématiques locales : conservation de l'écosystème , problématiques de production alimentaire, passage d'une agriculture conventionnelle à une agriculture organique, conservation et la protection des ressources hydriques, chômage après la finalisation des études secondaires, manque d'opportunités de travail.

expérience se trouve dans l'école bolivienne « Ayllu de Warisata. C'est une école où on lie le travail, la production et les pratiques communautaires.

⁵Institution similaire au « Rectorat » en France.

Un deuxième aspect à tenir compte correspond à l'organisation des projets. Les enseignants ont la tendance à élaborer, au début de l'année scolaire, un programme d'étude fondé sur un projet productif mais celui-ci était conçu sans concertation avec la communauté. De fait les enseignants ont la tendance à faire les projets à partir de sa propre initiative et les projets sont organisés à partir de la connaissance et de l'expérience de l'enseignant.

Un troisième aspect correspond à la méthodologie du projet : chaque enseignant développe son programme d'études mais la direction scolaire et la communauté éducative ne connaît pas la méthodologie du travail : organisation de contenus, évaluation utilisée, Ainsi, ni la direction scolaire, ni les élèves ont de la connaissance des contenus scolaires qu'ils allaient travailler et par conséquent ne voient pas l'utilité des projets dans le processus d'enseignement.

Une quatrième limite observée correspond à la prise en compte des savoirs locaux. Il faut dire que les projets pédagogiques disent tenir compte des savoirs locaux. Même les politiques interculturelles et d'éducation à l'environnement considèrent comme vital la valorisation des savoirs propres des communautés. Cependant, la plupart des enseignants ne savent pas comment tenir compte ces savoirs. Certains les considèrent comme des notions non savantes et les nomment pré savoirs, ne leur accordant pas l'importance qu'ils ont dans la construction de la connaissance et de la cognition. Ainsi, les structures éducatives et les enseignants finissent par en faire un folklore vulgaire à travers des fêtes populaires ou des fêtes scolaires et n'arrivent pas à les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques. En conséquence les projets pédagogiques productifs ne travaillent pas sur la résolution de problèmes communautaires et ils ne sont pas un composant de l'identité ethnico-culturelle.

Finalement, je vais nommer une limite qui est liée aux précédentes. Cette limite encadre le manque de pertinence des projets pédagogiques. Ce manque de pertinence est dû à un manque de formation pédagogique et didactique des enseignants et des organismes qui travaillent dans ce type de territoires. Un manque de pertinence dans le sens que les institutions veulent travailler à partir de recettes et non de réalités particuliers. Cette situation se rend évident par deux éléments: D'un côté, La communauté éducative se plaint de l'arrivée de nouveaux enseignants, et plus particulièrement des enseignants urbains. Ils dénoncent, à plusieurs reprises, leur inaptitude à interpréter la communauté, représentations, carences et problématiques. D'autre coté, la plupart des professeurs n'utilisent pas les possibilités législatives par rapport à l'autonomie scolaire et liberté d'enseignement qui donne la loi générale d'éducation colombienne et ils se sentent au milieu de tensions entre

une politique flexible mais fonctionnelle à l'Etat et une demande d'autonomie local de la part des communautés locales.

Conclusion

Vu ces limites, nous sommes arrivés à la conclusion que le problème majeur ne réside pas tant dans la formation des enseignants que dans les propos institutionnels que véhiculent les projets pédagogiques productifs, en contradiction avec les propos de l'éducation « sociocommunautaire » souhaitée par la communauté paysanne. À cet égard, la communauté, et particulièrement les mouvements sociaux, considèrent que ce type de méthodologie ne permet pas la construction d'une connaissance sociale et communautaire et d'un développement propre. Il ne faut pas oublier que l'éducation en Colombie dans ces terrains que je classe comme « sensibles » est plutôt politique et militante. Ainsi, la communauté et les mouvements sociaux considèrent que l'école ne donne pas d'outils aux étudiants pour questionner les structures de savoir et de pouvoir qui ont encadrées l'école occidentale et qui ne remettent pas en question la vision occidentale du développement: croissance, compétences, pédagogie par objectifs déterminées par les centres de pouvoir .

Ainsi, on peut constater de grandes inquiétudes au sujet de la formation scolaire par projets pédagogiques productifs. On considère qu'elle ne permet pas d'imaginer un développement local et territorial respectueux des principes d'harmonie avec l'écosystème. Elle ne permet pas non plus une prise en compte des besoins de la population. Actuellement, la communauté éducative se demande comment améliorer la formation scolaire et le développement dans ces terrains sensibles. C'est incontestable les efforts du Ministère d'Éducation National pour améliorer la formation scolaire mais Il faudra repenser les projets pédagogiques et leur reconstruire en pensant à l'identité locale de communautés. Les projets pédagogiques doivent travailler le dialogue et l'échange de savoirs et il faut travailler à partir de la recherche-action avec les acteurs et les structures afin d'éviter la mise en place de recettes miraculeuses pour ce type de terrains.

Bibliographie

ILSA (2012) INSTITUTO LATINOAMERICANO PARA UNA SOCIEDAD Y DESARROLLO ALTERNATIVOS. Sanchez D, (cord) Zonas de reserva campesina: Elementos introductorios y debate. (Zones de réserve paysanne: éléments pour faire une introduction et débat). [en ligne] <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/otras/varios/reserva/todo.pdf>

Ramirez Angel (2007) Pedagogía para aprendizajes productivos. Segunda edición. Ecoe Ediciones Ltda Colombia.

Pefetty, M (2008). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia, *Escuela abierta* (étude pour l'éducation dans la population rurale en Colombie, école ouverte) *revista de Investigación Educativa*, (11), 29–48.d [en ligne] http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf

Sanguino Dario (2000) (Réorientation de la stratégie école nouvelle pour améliorer la gestion pédagogique dans l'approche agro-environnemental dans la structure éducative Gimnasio del Cammo Juan de la Cruz Varela- L'union –Sumapaz) Thèse licence en administration éducative. [en ligne]

Varela, Laura et Romero Y (2007). Surcando Amaneceres “Histórica de los agrarios de Sumapaz y Oriente del Tolima” Fondo Editorial Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia.

Cartographie et photos de la zone

CARTE DU TERRAIN DE RECHECHE

REGION DE HAUT SUMAPAZ
ECOSYSTEME DE PARAMO
UNITE ADMINISTRATIVE ET TERRITORIAL DE
BOGOTA
PARC NATIONAL NATUREL

The map shows the Sumapaz region with several communities marked: ARELLANO, SAN JUAN, VEGAS, TUNAL ALTO, CARRERA, and others. It also indicates the location of the study area with red circles and a red square. A legend at the bottom right identifies symbols for 'Comunidad San Juan', 'Comunidad Vegas', 'Comunidad Tunal Alto', and 'Comunidad'. A scale bar and north arrow are also present.

A photograph showing a steep, green mountain slope with some small structures and a road visible in the distance.

ZONE SUD-OUEST
TROIS HAMEAUX
San Juan
Vegas
Tunal Alto.

IED GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA

The logo features a stylized figure in red, blue, and green, possibly representing a person or a bird, with the letters 'IED' in red.

A photograph of a two-story building with a white facade and a grey roof, situated on a grassy area with hills in the background. The building has several windows and a covered entrance.

