



Problemas y retos de la educación rural colombiana

Problems and challenges of rural education in Colombia

Problemas e restos da educação rural colombiana

Jairo Arias Gaviria

Jairo Arias Gaviria¹

1. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: jairox1@gmail.com

Fecha de recepción: 21 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

La educación rural se suele considerar como forma de consumo de tecnología, como técnica de ingreso a la sociedad letrada a expensas de la manera como son construidos los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, y lejos de las prácticas sociales de sus habitantes, quienes asumen tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y transmiten un ideario de cercanía al mundo modernizado, en el cual la educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores. El presente artículo examina estas situaciones, ofreciendo una perspectiva de la actual condición de la educación rural.

Palabras clave: *Ruralidad, pedagogía rural, modernidad.*

Abstract

Rural education is often considered as a form of consumption of technology, as a technique for entering the literate society at the expense of the way the learning processes of everyday life are constructed, and away from the social practices of its inhabitants. They assume technologies that are not usually familiar to rurality and convey an ideology of closeness to this modernized world, in which rural education conveys a general curriculum, of a national character, that leaves out the own knowledge of its inhabitants.

Key words: *Rurality, rural pedagogy, modernity.*

Resumo

A educação rural é muitas vezes considerada como uma forma de consumo de tecnologia, como uma técnica para entrar na sociedade alfabetizada à custa da forma como os processos de aprendizagem do cotidiano são construídos e longe das práticas sociais de seus habitantes. Eles assumem tecnologias que geralmente não são familiares à ruralidade e transmitem uma ideologia de proximidade ao mundo modernizado, em que a educação rural transmite um currículo geral, de caráter nacional, que deixa de fora o próprio conhecimento de seus habitantes.

Palavras chave: *Ruralidade, educação rural, modernidade.*

Introducción

Los habitantes rurales, sus cosmovisiones, el uso del territorio, sus prácticas y hábitos son elementos de concepciones y formas del saber que, en diferentes rangos y categorías, permiten identificar las estructuras y sistemas sobre los cuales se ha conformado la identidad en los procesos de acumulación de saberes que podríamos sintetizar como “pedagogía rural”. Además de la historia, las comunidades rurales (indígenas, campesinas y afrodescendientes) permiten evidenciar ese otro mundo de hábitos, usos y costumbres que emerge de manera diferencial en la forma de concebir la existencia humana. La pregunta latente sobre sus acciones colectivas, tanto de movilización, como de procesos organizativos, es: ¿Qué de todo ese mundo de prácticas se ha vinculado en las dinámicas educativas?

Tanto para la población indígena como para la campesina ha sido conflictivo definir conceptualmente su condición. Las dificultades pasan por la no concreción de una única unidad de criterio, a lo que se suman las diversas formas y tendencias existentes para dar cuenta de un sujeto con rasgos definidos. Para el campesinado la palabra “campesino” está llena de asociaciones emotivas, pero no existe, hoy día, otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carentes de una fuerte identidad tribal, siguen marginados del mundo de las ciudades y, sin embargo, dependen de él (Ortiz, 1979, p. 288).

Al abordar la tipología rural, y la concepción de indígenas y campesinos, nos inscribimos en una especie de “disputa de significados” (Apple, 1979); por una parte, porque no se trata solo de evidenciar en la escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino, además, porque se encarna la lucha de pobladores que se sienten marginados en un contexto también marginal; en tal contexto existe un escenario de la enseñanza que recuerda que lo pedagógico y lo escolar son dimensiones culturales y formativas, pues la enseñanza del currículo está comprometida en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidades sociales particulares (Silva, 1996, p.72).

Así, es posible inferir que, al construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, se incorporen también los saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones; empero, otras han sido las disposiciones del *Proyecto Educativo Rural* (PER) del Ministerio de Educacional Nacional.

La cara de la educación rural

Con toda la dificultad que implica llegar a la escuela, con una violencia que aún persiste y territorios libres para explotaciones mineras; con una gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos, con todo eso, la política educativa rural no es pertinente; entre otras cosas, porque bajo esas circunstancias se da cabida un modelo educativo para ciudadanos cosmopolitas, como imagen precisa de saberes que prepara a sus estudiantes para ser buenos consumidores, obviando, en aulas perdidas en montañas, valles y páramos del campo, toda la ruralidad de nuestro país.

En cuanto a la “calidad” de la educación, hasta los años 90’s, tanto las escuelas, como los estudiantes rurales mostraron avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva o el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), entre otros (Perfetti, 2003, p.167). Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos. Ello determina un patrón de poca permanencia en el sistema educativo de la población en edad escolar:

De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica (Perfetti, 2003, p.183).

La pregunta obligada es: ¿Qué hacen esos jóvenes que no terminan? ¿Qué tipo de actividades emprenden? Desde 1996 el gobierno nacional amplió sus objetivos al fortalecimiento del Programa de Educación Rural (PER), con la intención de aumentar la cobertura y mejorar su calidad; para lo cual instauró una institucionalidad y un sistema financiero que lo apoye y mantenga. Pero es posible que hoy día las fuertes carencias en educación rural persistan.

La educación para las zonas rurales ha construido, desde la década de 1950, una serie de programas educativos han mejorado la cobertura y brindado oportunidades para que la población en extra edad y adulta acceda a la educación, dando asistencia para solucionar el índice de analfabetismo. Ahora bien, la “calidad” de dichos programas no ha sido evaluada a profundidad, tampoco

se puede dar cuenta de la condición de la población campesina frente a sus beneficios, ni de la forma en que se le ha considerado para instituirlos, lo que hace inaplazable una caracterización de la vida rural y de la educación en ella, pues, en el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y de sus habitantes ha integrado un sistema de crisis generalizada.

Por otra parte, la política del Estado en materia de educación, concretada a través del programa “Revolución Educativa” (contenido en el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006 “Hacia un Estado Comunitario”, aprobado por el Congreso mediante Ley 812 de 2003), y del Sistema General de Participaciones (creado por el Acto Legislativo 01 de 2001, regulado por la Ley 715 de 2001), transfiere recursos de la Nación a las entidades territoriales para costear la educación; en tal sentido, el SGP sustituyó el anterior sistema de financiación del sistema educativo (situado fiscal y transferencias), modificando los criterios de asignación y de distribución de los recursos, y reduciendo los montos, lo que ha tenido un impacto negativo.

Tal sistema buscó plantear medidas para mejorar de manera efectiva el sistema de educación en Colombia, que no solo se caracteriza por ser excluyente y discriminatorio, en tanto mecanismo reproductor de pobreza e inequidad, sino por favorecer la inequidad: los estratos más pobres poseen menos del 5% del ingreso nacional, mientras que los más ricos controlan el 60%. Esto resulta preocupante cuando se entiende que los ingresos de la familia son un determinante fundamental para el acceso a la educación de la niñez y la juventud, particularmente en el caso de la educación superior.

En la otra acera, la población afro descendiente y su niñez han sido vistas desde la perspectiva de los derechos, lo cual ha permeado el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas (del enfoque, miradas y retos frente a la niñez y adolescencia de estas comunidades), que estipulan, tanto las perspectivas, como las interrelaciones sociales en términos de etnicidad y raza. Así, los lineamientos enfocan su visión de la niñez y la adolescencia afrodescendiente desde diversas teorías, apelando a la identificación del contexto para involucrar elementos propios como la historia, las prácticas culturales y los hábitos que dan cuenta de los entramados étnicos.



Ahora bien, lo anterior plantea algunos interrogantes: ¿Qué de todo ello hace presencia de manera regular en las aulas escolares? ¿Cuáles son las dificultades para poder llevar a cabo estas políticas? ¿Qué necesidades presentan la concreción de programas y planes curriculares? ¿Las comunidades conocen estos derechos?

Como respuesta, es posible encontrar que los programas establecidos destacan la situación de etnicidad, planteando estrategias y tomando en cuenta la importancia del auto reconocimiento étnico y racial, de tal forma que tales perspectivas aporten favorablemente a la protección integral de los derechos individuales y colectivos. En este mismo sentido, ha prevalecido el acercamiento a los medios de comunicación, que facilita la construcción de imaginarios frente a la infancia y adolescencia afro descendiente: las historias y narraciones africanas han sido tomadas como ideario para la construcción de identidad. Sin embargo, todas estas dinámicas circulan a través de programas y proyectos auspiciados desde las dimensiones de la interculturalidad y los propios planes de vida de las organizaciones afro descendientes.

Aunque esta radiografía es una visión desde el deber ser, las prácticas y concreciones pragmáticas suelen supeditarse a los ritmos y dinámicas del lugar, es decir, los procesos de marginalidad de la población, que están asociados a la guerra, la falta de empleo, los diferentes niveles de pobreza, la disputa histórica del ejercicio del poder bipartidista, los lugares comunes en la condición de la educación, los ritmos de la ruralidad -por ser mayoritariamente poblaciones ubicadas en estas áreas-, y la segregación racial, que aún persiste en nuestro país.

No obstante, los Retos del Sistema Educativo Intercultural, promovidos en 2013 desde el Ministerio de Educación, siguiendo la Tercera Cumbre Mundial de Mandatarios Afro descendientes, estipularon lo siguiente para Colombia:

- Promover la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo colombiano, de tal forma que incluya y exprese los aportes históricos, políticos y económicos, sociales étnicos, científicos y tecnológicos de los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales.
- Fortalecer la implementación y articulación de la Cátedra de estudios afrocolombianos en la educación básica, media y vocacional.

- Diseñar una estrategia para la inclusión de los estudios afrocolombianos, palenqueros y raizales en el sistema de educación superior.
- Formación de talento humano de las comunidades negras, afrocolombianos, palenqueras y raizales, mediante el apoyo a los grupos de investigación de estas comunidades.
- Establecer un sistema de evaluación pertinente a las particularidades étnico-culturales de los educandos, docentes, directivos docentes y comunidad etnoeducativa afrocolombiana, negra, raizal y palenquera, así como la inclusión étnica en los exámenes de Estado.

Junto a esta dinámica está la otra cara de la moneda, que enuncia la falta de protección escolar para la población infantil afro descendiente y, en términos generales, para toda la población rural del país. El informe, elaborado por la Unicef en 2006, expone desde las primeras páginas la situación de invisibilidad y exclusión de la población infantil: el abandono, la pobreza, la lucha por sobrevivir, todas situaciones que se superponen, tanto a la escuela, como a las redes hospitalarias y de servicios básicos, sin protección de la familia o la comunidad. En síntesis, la niñez está en riesgo constante, y tal situación lleva a pensar en que la integración escolar pasa por abordar los problemas sociales básicos, de tal forma que sea posible la permanencia en los sistemas educativos.

Además de habitar lugares con altos índices de pobreza, la población afrodescendiente, campesina e indígena debe enfrentar grandes niveles de discriminación cultural, social y racial, lo cual pone en evidencia la gran debilidad del Estado para proteger los derechos de dichas comunidades, llevando a preguntar por la inversión social, por la concreción de las políticas públicas que cada año anuncian grandes montos en inversión, lo cual riñe con la cotidianidad, con la realidad de abandono, de muertes infantiles en el campo, con la corrupción y la constante denuncia de incumplimientos en la protección de los derechos básicos.

Se deduce entonces que los indicadores sociales y de superación de pobreza aún están rezagados, que la normatividad, aunque prolija, puede ser escueta y vacua a la hora de aplicarse para el beneficio y protección de la población afro, pues los avances en cuanto a superación de brechas socioeconómicas, técnicas y de ingreso a las telecomunicaciones y tecnologías, tienden a mantenerse relegados, perdidos.

De acuerdo con el Censo Nacional de población, 4.316.592 de los habitantes colombianos se reconocen como afrodescendientes, 10,6% de la población del país, 1.300.000 se identifican como

indígenas y, frente a ello, no se conocen cifras para contrastar lo que ocurre con la población campesina. Sin embargo, es importante aclarar que las cifras han sido objeto de cuestionamientos, debido a que factores como la discriminación y el racismo han estado significativamente imbricados en la historia de nuestra sociedad, por lo que el término “negro” “indio” o “campesino” suele tener una connotación peyorativa, lo cual puede llevar a que muchos pobladores rurales no se auto reconozcan como tales, y eso significa que las cifras de desigualdad pueden ser mucho más desalentadoras.

Por su parte, las comunidades indígenas están en el marco de la autonomía educativa indígena que, con el Convenio 169 de la OIT, les permite adoptar todas las medidas de protección y garantía de la educación para sus miembros. Ahora, aunque este antecedente ha fraguado la consolidación de programas como la etno-educación, amparada por la constitución de 1991, y el respeto de su autonomía para construir sus propias propuestas comunitarias educativas, la discusión en la actualidad sería, también para ellos, sobre las vicisitudes de vivir en el mundo rural, pues, a pesar de sus logros en el reconocimiento de sus particularidades culturales, la reflexión, ubicada en el mundo rural, pasaría por analizar qué tanta autonomía han podido ejercer en lugares donde la disputa por el territorio es permanente, contra proyectos de mega minería, el conflicto y las falencias en la prestación de servicios de salud, vías de acceso, comunicación e interconectividad.

Visto lo anterior, las reflexiones sobre la educación deben ubicarse junto al modelo de desarrollo económico y sus estrategias de mercado; en el caso del mundo rural tampoco se pueden obviar estas condiciones, pero para el presente artículo, especialmente porque existe abundante información sobre comunidades indígenas y sus dinámicas educativas en el país, se han privilegiado los datos que trabajan con población campesina y afrodescendiente.

Los sentires y el devenir

El reconocimiento de los actores sociales, inculcado por los movimientos sociales, se vislumbra en la educación como la exigencia de uso y vinculación de las prácticas de los campesinos a la dinámicas educativas, las cuales además son saberes instaurados que expresan su proceso de identidad: “las identidades están para vestir las y mostrarlas, no para quedarse con ellas y guardarlas” (Bauman, 2010, p. 188). En este orden de ideas, la escuela rural se vincula a la sociedad como construcción que mantiene

la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido, determina sus significados y su organización, orientando la vida de los individuos que la integran.

La escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma, dado que allí están las técnicas campesinas y el uso de los utensilios tradicionales, a pesar de que se han visto relegados por la inserción de una escuela homogénea. Tal proceso está amparado por la transmisión de lo individual a lo colectivo, de la reproducción social presente en la memoria de los habitantes rurales, quienes mantienen un concepto para explicar usos, formas, cantidades, tiempos y medidas para cada actividad que desarrollan, pero, además de la existencia de habilidades propias de su hacer, en el campo se explica la necesidad de crear determinada técnica usando un determinado rango productivo, agrícola, o de la vida cotidiana familiar para darse a entender; dicho proceso se difunde mediante la ejemplificación de la experiencia, por medio de la creación de una herramienta o forma de proceder.

En la vida rural, como en la urbana, se necesitan herramientas, materiales y diversos enseres que ayuden a la labor académica; sin embargo, otra cosa suele ocurrir en muchas escuelas y colegios rurales que no tienen los equipos o tecnologías recientes; si bien no desconocen las nuevas tecnologías, es el valor económico el que no permite su adquisición. Esta consideración no debe ser un argumento para tachar a estos pueblos como atrasados, todo lo contrario, debe ser motivo de admiración por la creatividad y tesón que dedican para resolver sus propias necesidades.

Los enseres y equipos que muchos campesinos utilizan son tecnologías propias que expresan niveles de innovación, adaptación y adecuación. Elementos como los secadores de café, las estufas de leña, el arado con buey, los hornos de pan, son apenas algunos de tantos utilizados, pensados y fabricados por ellos para facilitar su trabajo agrícola y la vida rural. Muchas veces son ignorados o subvalorados por los técnicos y educadores rurales, que hacen vida en el campo porque esto les representa menos tiempo de clases y más minutos para jugar al reconocimiento de la diversidad y de los saberes de la población.

El contexto de lo pedagógico

La construcción de la realidad en el mundo modernizado está influenciada fuertemente por el contexto comunicativo del proceso pedagógico. Esta realidad presupone relaciones de poder, construcción de otras identidades y manejo de nuevas herra-

mientas en el uso, producción y reproducción del discurso tecnológico. Junto a ello, se da una ruptura entre tiempo y distancia, ha desaparecido el abanico que dividía los continentes, los mares y los países.

La universalidad organizada y la sistematización de las experiencias de la vida se unifican en un lugar, se hacen omnipresentes. Los saberes acumulados en la hiper-comunicación ya no son del uso exclusivo de seres necesariamente expertos, se pueden invocar tecleando en una página Web; ya no se trata de bibliotecas, de imágenes poco definidas, fichas, mapamundis o filminas: todo ello es obsoleto. La afluencia del viejo “contexto” (de seres humanos, de geografías brillantes, de conflictos) desaparece. El nuevo espacio, el “hiper-contexto”, llega cargado con sus avatares comunicativos para adentrarse en las mentes y procesos de una nueva pedagogía, una especie de ciber-pedagogía que alumbraba y supera todos los contratiempos de la vida rural, para ingresar al olvido de sus condiciones.

Pero, ¿qué tanto de ese proceso se vislumbra en la vida rural colombiana? ¿Acaso la dinámica de la globalización de la comunicación y la economía ha trastocado el mundo de campesinos, indígenas y afros, de tal manera que han cambiado sus prácticas académicas y de transmisión de saberes? ¿Acaso la ciudad es el único modelo unitario de forma representativa para el buen vivir? ¿Lo global ha cobrado el papel objetivizador de lo general, y lo local aminora su existencia al punto de su cercana desaparición?

En la vida rural del país es normal que niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y hasta cuatro horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, volver a casa para hacer tareas sin internet, biblioteca o ruta de bus, porque en la vereda eso no existe; llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar al trabajo del campo. Eso es cotidiano en la vida rural, luego: acostarse muy temprano para volver a iniciar; esa es la idea de la vida escolar y debería ser el inicio en la discusión de una pedagogía en la vida educativa del campo.

La educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela. Por una parte, las condiciones económicas, los efectos de la violencia y la calidad de la educación, y por la otra el impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes. En tal sentido, cuando Candela afirma que: “Los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y contenidos de las actividades realizadas” (1995, p. 173), rastrea

los elementos de la vida rural, presentándolos como contextos interactivos donde el aprendizaje se vuelve un proceso y no una simple instrucción.

Cuando ceñimos la vida rural al simple hecho de labrar el campo, de cosechar, de alistar los insumos y de utilizar los conocimientos de lo que muchos llaman aleopatía -aplicada a toda la dinámica campesina-, olvidamos (por encima de los problemas de tierras, de los escasos recursos y de los problemas agrarios) que la educación rural se resiste a los embates del mercado y de la globalización. Es en lo local donde adquiere grandes dimensiones el control planetario.

Es el dominio de los recursos locales lo que está en boga en el discurso global. Pensar en los usos de los viejos contextos, en su puesta en práctica: reconociendo sus diversidades, complejidades, habitantes, caras y temores, sus diferencias, todo ello es el reto que enfrenta a un mercado desdeñador, el cual aprieta tan fuerte que nos pide olvidar quienes somos, de dónde venimos, el lugar que ocupamos, aquello que la comunidad quiere y el papel de la pequeña escuela local-rural, para reemplazarla por esquemas y modelos más universales. Así, el contexto, en cualquiera de sus expresiones, debe seguir siendo el motor que alumbre la construcción de modelos educativos que incorporen las prácticas locales en su quehacer escolar.

El conocimiento y sus diversos campos han sido organizados en “occidente” bajo los modelos de las ciencias modernas. Según Canclini (2004), en Latinoamérica las prácticas y saberes de la población indígena, su medicina tradicional, sus construcciones artesanales y las formas organizativas con las que usan el conocimiento coexisten con las ciencias.

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación -como tarea enorme-, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer “normal” y homogéneo el conocimiento y las pedagogías (Arias, 2014, p. 49).

Así es el modelo de la educación rural tradicional, donde la vida diaria y real del campesinado, los indígenas y demás moradores, desaparece totalmente cuando se asiste a la escuela. Es

una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo, que las reemplaza por la felicidad ofrecida por el desarrollo de la adquisición de objetos y el mercado de productos llamados desarrollo. Un progreso ajeno para las comunidades y poco pertinente para las aulas donde se enseñan y aprenden costumbres de una sociedad que imita las formas de pensar consumistas. Una única visión de mundo para olvidar a los abuelos y sus enseñanzas, las maneras de intercambio y solidaridad.

De la misma forma, se pierde el referente de lugar y territorio, sumado a todo lo que existe en él, dejando por fuera del aula escolar la idea de territorio como escenario de las relaciones de subsistencia, despojados de la historia local, pues, como señala Bauman (2010) para referirse a la relación entre Estado-nación, ella “Ya no es el depositario natural de la confianza del pueblo”.

Carentes y olvidados, la educación rural y sus moradores gritan para ser tenidos en cuenta, para ocupar un lugar prioritario a la hora de diseñar planes y políticas educativas rurales, buscan que estén de acuerdo con sus ritmos de vida y necesidades de desarrollo, que fortalezcan las particularidades de vida, que se escuchen sus “humildes” opiniones hasta llegar a concertar y planificar su vida en concordancia con sus conocimientos y saberes, que muchas veces pueden ser innovadores.

De esa manera, las evaluaciones en educación pueden ser más equitativas

y pertinentes para con dichos procesos, esto implicaría no evaluar de la misma manera ni con la misma *tabula rasa* del modelo nacional de educación, del Manual para la construcción y ejecución de planes de educación rural elaborado por el MEN en el 2012, que presenta una sesgada visión y proyección de las políticas educativas rurales, al considerar un grueso de las acciones educativas como equiparables a dinámicas relacionadas con el agro. Esta situación debe ser superada para hacer propuestas que integren la complejidad de los saberes rurales, de manera académica y pedagógica, a la política educativa rural.

Esto se puede deber también a otros motivos relacionados con lo identitario, es decir con la no existencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad; cuando aquí se habla de ella, se hace referencia a hábitos muy relevantes de la población rural,



pero se dejan las puertas abiertas para seguir apuntando a un concepto más pertinente que sirva a la formulación de políticas adecuadas para el mundo rural. Por ahora, se entiende como algo inacabado, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran la diversidad de poblaciones. En tal sentido, la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar.

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, que es sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y de la tradición cultural, y la población más afectada es la campesina. Ni los habitantes que comparten el mismo territorio los valoran como sector excluido. Junto a dichas deficiencias es imperativo tejer relaciones para afianzar argumentos de reconocimiento de la poblacional rural: campesinos, Derechos Humanos, educación y pedagogías adecuadas a sus ritmos y dinámicas, que se reflejen en nuevos currículos donde se incluyan dichas dimensiones.

Avatares y ruegos

La escuela actual, la que existe en la vereda, es una institución social que ha sido motor de profundas transformaciones del mundo del campo, pero desde una perspectiva más ajustada y cercana a las necesidades del modelo económico capitalista del país; esto es, en una dinámica de oferta y demanda de producción en la que la educación pareciera ofrecer una preparación más para ser consumidores.

Aunque inicialmente suena extraño hablar de “saberes campesinos”, para integrarlos a los currículos de escuelas y colegios del campo es prioritaria la reflexión por la escuela que los propios pobladores rurales quieren, el tipo de estudiantes que desean que salga de sus escuelas, y lo que consideran debe enseñarse en ellas; el tema debe ser pensado y construido con quienes habitan el campo.

Igualmente, es pertinente construir pautas que se vean reflejadas en propuestas concretas que recojan los elementos de identidad y vida campesina, para que sean involucradas en los planes educativos de las instituciones educativas rurales; en otras palabras, debemos pensar en una educación que los reconozca, pensada como pedagogía rural y saberes campesinos. Estos sa-

beres son, sin duda, todas las prácticas, construcciones colectivas y dinámicas que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Son también todas aquellas actividades que afianzan la vida en el campo, que generan unidad y potencian la representación grupal tanto en sus siembras, como en las historias, las cosechas, la música y todas las prácticas cotidianas.

En ese sentido, se pueden plantear algunas tesis de hechos factibles que puedan establecer elementos de corresponsabilidad de la institucionalidad educativa, asociados a los aportes que las comunidades rurales organizadas pueden hacer de acuerdo con sus contextos; algunas de ellas se pueden resumir en los siguientes elementos:

- Las particularidades territoriales y culturales campesinas. El Estado debe garantizar una educación relacionada con sus prácticas sociales, con las visiones de mundo que históricamente les han permitido sobrevivir en sus sistemas; se debe contar con una educación rural pertinente que preserve la identidad, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y el propio reconocimiento.
- La diversidad de regiones del país que contienen particularidades ambientales, geográficas, tradicionales, históricas, culturales, ambientales, destacan elementos para pensar en la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde habitan los campesinos.
- La educación rural debe asignar valor y estatus académico a los saberes locales (campesinos) en un nivel similar al de los saberes universales, suscritos a la usanza del valor del patrimonio material e inmaterial, para de esta manera afinar su identidad.
- Facilitar la construcción de una herramienta teórica y metodológica sobre los modos en que se produce el aprendizaje campesino, para acercarlo a los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal forma que puedan facilitar su implementación educativa y sean útiles para aplicar o mejorar las iniciativas en otros contextos, donde los currículos educativos son estrictamente homogéneos.
- La participación en la construcción y diseño de los currículos. Los actores rurales deben tener la posibilidad de ejecutar y evaluar efectiva y activamente los currículos, para que de esa forma puedan tomar posturas y acciones sobre lo que desean aprender: el para qué deben estudiar, cómo deben recibir su educación, cuáles son los espacios escolares adecuados, cómo debe ser el calendario escolar y los contenidos más relevantes, cuál es el perfil que debe tener el docente rural y

el tipo de estudiantes que desean formar. Es importante que todo esto sea producto de decisiones consensuadas entre los actores educativos, los actores comunitarios y las instituciones garantes de los derechos educativos.

En la historia de Colombia la educación ha sido un motor de socialización, pero también de control y dominio sobre lo que está bien y lo que no, ha ayudado a delimitar los conceptos de lo que se define como desarrollo, de lo que significa ruralidad y, en esa historia, también ha propiciado que los campesinos desaparezcan de las aulas de clase; con esa desaparición también dejó de existir el mundo rural, fueron evaporándose los problemas del campo, los saberes, conocimientos y prácticas campesinas. Sabemos que las escuelas y colegios del campo han sido construidas

en su mayoría por la propia iniciativa del campesino, con rifas, bazares y fiestas, es necesaria una fiesta nacional por el campo, por sus escuelas y su gente.

No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo.

Referencias

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston y Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Arias, G. J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires: Losada.
- Borda, F. (1989). *Movimientos sociales y poder político*. Conferencia Inaugural del VII Congreso Nacional de Sociología en Barranquilla, octubre. Obtenido desde <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/lablaa/revistas/analisispolitico/ap8.pdf>
- Canclini, G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapa de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República. (2003). *Ley 812*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la educación pública*. Buenos Aires: Losada.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1995). *Decreto 804 de 1995. Reglamentario del título III capítulo 3° de la ley 115 de educación para grupos étnicos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Proyecto educativo rural*. Obtenido desde <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>
- Ortiz, S. (1979). Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina y los Sistemas cognoscitivos campesinos. *Campesinos y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. *Pensando el desarrollo rural*. Parte I. Obtenido desde <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Perfeti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. CRECE*. Obtenido desde http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Silva, T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- Tomasevski, C. (2005). *Estado del derecho a la educación en Colombia. Informe de la Comisión Nacional de seguimiento a las recomendaciones de la Relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la educación*. Obtenido desde <http://152.92.152.60/web/olped/documentos/0986.pdf>

