

Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad¹

State of the art about the rural school:
a perspective from the links between school and
community

O estado da arte sobre a escola rural:
a perspectiva das relações entre escola e comunidade

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda²
Universidad de Salamanca, España

RECIBIDO: 9 DE MARZO DE 2015 • APROBADO: 5 DE MAYO DE 2015

Para citar este artículo: Rivera, A. A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120.

Resumen. En las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI las comunidades rurales colombianas se han visto sometidas a un proceso continuo de transformación socio-cultural como consecuencia del capitalismo neoliberal en tanto modelo hegemónico de desarrollo y de la racionalidad moderna establecida como patrón cultural. En este contexto

- 1 Artículo resultado de la investigación *Sentidos ético-políticos y pedagógicos de la educación ciudadana en tres instituciones educativas rurales del municipio de Magangué-Colombia*, adscrito al grupo *Educación ciudadana, ética y política*, financiada con el apoyo de la acción 2, programa de la Unión Europea Erasmus-Mundus como proyecto de tesis para obtener el título de Doctor en Educación en la Universidad de Salamanca-España.
- 2 Candidato a Doctor en Educación en la Universidad de Salamanca-España. Magister en Docencia y Licenciado en Educación Religiosa. Correo electrónico: aars@usal.es

y desde una mirada educativa se ha construido una tensión alrededor de dos discusiones, una que afirma la suplantación de la escuela rural por una escuela moderna/urbana *inserta* en la geografía rural y otra que proyecta la contribución de la escuela rural al empoderamiento de las comunidades en la autogestión de proyectos de desarrollo local dentro de marcos de emancipación cultural y construcción de democracia.

Palabras clave. Escuela rural, comunidades rurales, cultura rural y desarrollo local (Tesoro Unesco).

Abstract. In the last decades of the twentieth century and early twenty-first century the Colombian rural communities have been subjected to a continuous process of socio-cultural transformation as result of the industrial capitalism as the hegemonic model of development and modern rationality established as cultural pattern. In this context and from an educational look has built a tension around two arguments, one that affirms the impersonation of rural school for a modern / urban school inserted into the rural geography and another that project's contribution to empowering rural school communities in self-management of local development projects within frameworks of cultural emancipation and democracy building.

Keywords. Rural school, rural communities, rural cultura and local development (Unesco Thasaurus).

Resumo. No final do século XX e comunidades rurais da Colômbia século XXI primeiros foram submetidos a um processo contínuo de transformação sócio-cultural, como resultado do capitalismo industrial como modelo hegemônico de desenvolvimento e da racionalidade moderna estabelecido como um padrão cultural. Neste contexto, e de um olhar educacional uma voltagem é construído em torno de dois argumentos, um que afirma a representação da escola rural para uma escola moderna / urbano inserido na geografia rural e que projeta a contribuição da escola capacitação rural das comunidades em auto-gestão de projetos de desenvolvimento local no âmbito dos quadros emancipação cultural e construção da democracia.

Palavras-chave. As escolas rurais, comunidades rurais, a cultura rural e desenvolvimento local (Unesco Thesaurus).

Introducción

En el marco del estudio que lleva por título: *La educación ciudadana en tres instituciones educativas rurales del municipio de Magangué-Colombia*, la revisión de antecedentes teóricos y empíricos pone de manifiesto la confluencia de tres discursos, uno que analiza la absorción de la cultura rural como consecuencia de la implantación unilateral del capitalismo neoliberal en tanto modelo dominante de desarrollo y progreso, lo que ha dado lugar a la eliminación de la identidad de la escuela rural y su superación por una escuela universal; otro que privilegia una reflexión normativa entorno a las posibilidades que tiene la escuela en cuanto dispositivo de emancipación cultural y empoderamiento democrático de las comunidades rurales en la autogestión de su propio desarrollo; y finalmente un discurso mucho más procedimental acerca de los canales administrativos y epistemológicos a través de los cuales la escuela podría convertirse en ese bastión de participación colectiva y desarrollo autocentrado.

En virtud de lo anterior, el texto se estructura a partir de cuatro tendencias: la primera describe los vínculos existentes entre las dinámicas de desarrollo neoliberal, la racionalidad moderna y la escuela rural; la segunda analiza las posibilidades de construir relaciones vinculantes entre escuela, cultura y comunidad; la tercera presenta el aporte de la escuela al fortalecimiento del potencial democrático de las comunidades campesinas; la cuarta analiza el desafío que supone pensar, desde los programas educativos y los proyectos de investigación, a la escuela rural como dispositivo de participación y desarrollo local; finalmente se expone una prospectiva que pretende abrir otros horizontes de comprensión y nuevas rutas de indagación.

Desarrollo, racionalidad moderna y escuela rural

Florentino Sanz (2000) al exponer las razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural, recuerda que a nivel mundial la racionalidad moderna ha entrado en el mundo rural sin una estrategia de diálogo, identificando el sector con lo atrasado, ineficaz y subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. Bajo el enfoque de la Nueva Ruralidad, el mundo campesino en América Latina pasó de ser un lugar secundario de subsistencia doméstica para convertirse en un escenario global de gran

potencial económico bajo la puesta en marcha de prácticas diversificadas con articulación a un modelo hegemónico y unidimensional de desarrollo con vocación capitalista (Pérez y Farah, 2002; Hubert, 2008; Gallardo, 2011 y PNUD, 2011).

No obstante, en Colombia a partir de la década de los años noventa los cambios en materia de política cambiaria y arancelaria, la apertura económica y las condiciones del mercado internacional produjeron una tendencia reiterada de bajos precios internacionales en productos agrícolas primordiales para la economía del país lo que contribuyó a la caída del ingreso de los trabajadores agrícolas, el aumento de los índices de desempleo rural y la agudización de la pobreza (FAO, 2005). Dichas estrategias económicas fueron acordadas sin ningún tipo de diálogo con la cosmovisión y los intereses de los actores rurales, lo que provocó consecuencias desfavorables para éstos, no sólo en el plano social, sino también en la destrucción de su entramado cultural (Del Barrio, 1996; Mejía, 2001 y Contreras, 2012).

En este sentido es importante tener en cuenta que el mundo campesino en tanto ecosistema social, cultural, económico y político se caracteriza justamente porque posee una identidad propia, es capaz de otorga sentido a la vida humana y ofrece un proyecto de felicidad; lo rural constituye un entramado de vínculos y relaciones entre los habitantes, la cultura y la naturaleza los cuales operan sobre un esquema particular de creencias simbólicas y códigos morales propios de la racionalidad campesina. Las palabras de una niña citadas por Ortiz (2014, p. 7), cuando se les cuestiona por el significado que posee para ella la vida en el campo, ilustran lo que se quiere decir:

Yo me llamo Yarid y todos los días vengo a la escuela, me gusta venir porque aprendo muchas cosas buenas. Vivo en Tiscince y es muy bonito porque es donde veo muchos animales, es hermoso oír el canto de los pajaritos y el búho chillar, relinchar los caballos, que digan "muu" las vacas, oír piar a los pollitos y "caraquear" las gallinas; todos estos animales me llenan de vida, de color. El olor del trabajo y el oír los arboles cuando el viento sopla, comer frutas y verduras que se dan en la región... todo es muy importante para todos en la región, todo es maravilloso, todo es muy hermoso, orgullosa estoy.

Sin embargo, la racionalidad moderna se ha fundado a partir de una lectura omnicompreensiva de la realidad penetrando en el mundo rural –como en

muchos otros- sin tener en cuenta la singularidad de las comunidades y aniquilando los sentidos de relación que los sujetos han construido con su entorno (Mejía, 2001 y Contreras, 2012). En los últimos años las grandes potencias industriales del mundo se han apropiado de tierras agropecuarias en toda América Latina, instalando nuevas dinámicas de producción y consumo que han conducido a conflictos internos por la tenencia de la tierra, así como a la absorción de buena parte de las costumbres y tradiciones de los pobladores locales (Villas-Román, 2003; Bartol, 2012). Igualmente, los programas de apertura económica se han pactado a puerta cerrada entre el gobierno central y entidades trans/multi/inter nacionales sin ningún tipo de debate público con los campesinos, afectando profundamente los intereses y expectativas que éstos poseen (Molina, 2008).

Es evidente entonces que la lógica neoliberal y globalizadora al centrar toda su atención en las dinámicas rurales atractivas para el mercado ha profundizado aún más la explotación, las desigualdades y el despojo campesino, afectando significativamente el bienestar y la calidad de vida de los pequeños productores y de los agricultores domésticos. Simultáneamente, la imposición del espíritu moderno fincado en la universalización de los patrones sociales urbanos ha favorecido la invisibilización y el silenciamiento de la cultura rural, así como la subvaloración de sus cosmovisiones y de su racionalidad (Vásquez, 2008; Sepúlveda y Gallardo, 2011 y Toledo, 2013).

La proliferación de los valores hegemónicos modernos a todos los rincones del orden social se deriva de las alianzas político-económicas a escala nacional e internacional, pero también como consecuencia de la lógica sobre la cual se dinamiza la actual sociedad de la información, la acción del lenguaje y los medios masivos de comunicación (Hubert, 2008). Igualmente, una educación que transmite y no que concientiza, que dicta comunicados y no que estimula la comunicación y que adiestra y no que despierta la creatividad, sirve más para multiplicar los valores del sistema dominante que para favorecer el encuentro de los actores locales con su propio mundo para transformarlo y recrearlo (Freire, 1972 y Dussel, 1980).

Lo anterior, en parte, sirve de contexto explicativo para entender por qué la escuela rural actual se ha convertido en un dispositivo de urbanización cultural y no propiamente en una institución vinculada a la valoración y

resignificación de la cultura campesina. De acuerdo con la FAO (2005) los currículos que se enseñan en los centros rurales han resultado poco estimulantes porque responden a contenidos científicos, lenguajes y principios pedagógicos netamente urbanos. Desde la perspectiva de Santos (2011), la uniformidad en los métodos de enseñanza opera sobre una interpretación sesgada de la psicología evolutiva, en razón de la cual se justifica cómo alumnos de la misma edad pueden aprender de igual modo y con idéntico ritmo dentro de un marco de normalidad. Los libros de texto y otros recursos, así como los criterios de evaluación y promoción e incluso los discursos y prácticas de los maestros, aluden a una lógica educativa pensada y diseñada desde las grandes ciudades (Boix, 2003; FAO, 2004; Bustos, 2011; Triana 2012; Barragán y Arias, 2014).

En este sentido las fuentes consultadas han puesto en evidencia cómo las diferencias entre los centros escolares urbanos en comparación con los del sector rural están asociadas a niveles de precariedad en términos de desatención oficial, déficit de maestros y carencia de recursos en el segundo grupo, mientras que el sentido de los procesos pedagógicos integra grandes similitudes. El MEN (2004) cuestiona el hecho de que en algunos sectores los traslados de maestros rurales se realicen sin tener en cuenta la consolidación de los procesos etnoeducativos que ameritan la presencia de etnoeducadores y no educadores convencionales. En la misma línea, Zamora (2008) pone en evidencia cómo los educadores rurales son y han sido una inmensa minoría dentro del magisterio colombiano.

Bien podría interpretarse que al proporcionar elementos para la comprensión de la cultura urbana, la escuela rural se ha convertido en un agente expulsador de los niños y jóvenes del campo, alimentando los procesos migratorios campo-ciudad. El mensaje es claro: la escuela en los sectores rurales está desapareciendo y si pretende sobrevivir, deberá hacerlo a costa de negar su singularidad y enfilarse en los parámetros que ofrece la escuela universal.

Otros trabajos aluden a la disipación de la escuela rural, por lo que empíricamente sería más correcto hablar de la escuela moderna inserta en el medio rural. Para Moncada (2001) y Feu (2003), la escuela rural ha sido absorbida por los poderes fácticos en tanto establecen la educación como un bien de mercado más que colectivo; la educación básica rural tiene pocas oportunidades para desarrollarse más allá de los parámetros que se imponen desde el paradigma productivo, entre otras razones,

porque hoy como siempre la educación ha estado al servicio del sistema imperante (Dussel, 1980). En este sentido, Flórez (2012) y Triana (2012), ilustran cómo a partir de las década de los sesenta el Estado colombiano incorporó reformas educativas en el sector rural encaminadas a la modernización y al desarrollo del país al estilo occidental lo que se reforzó con el marco regulativo establecido en el capítulo 4 de la Ley general de educación (115 de 1994) que habla sobre educación campesina y rural en los siguientes términos:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos (art. 64).

De conformidad con lo dispuesto en esta normativa, el bienestar y la calidad de vida en los sectores rurales se proyecta desde una educación técnica tendiente al mejoramiento de la capacidad productiva de la población, antes que al fortalecimiento de los valores culturales y democráticos de las comunidades. Desde la perspectiva de Tonucci (1996) y Del Barrio (1996), la escuela actual es tratada como si su principal objetivo fuera preparar a los estudiantes para ser agentes productivos más que a formar sujetos participativos y solidarios en la construcción de bienes sociales de disfrute colectivo.

En esta dirección, los estudios desarrollos por Paulsen (1982) y Serrano (2007), ponen en evidencia cómo en sectores rurales donde las dinámicas de producción exigen mano de obra calificada, arraigada a la región y con vínculos de propiedad, se han diseñado e implementado distintos programas educativos que abarcan desde la educación básica primaria hasta convenios con universidades ligadas a la formación profesional de los actores rurales productivos. A esto parece aludir la (FAO, 2004) cuando asegura que la educación ha sido concebida como una estrategia social encaminada a mejorar las condiciones de vida de la población colombiana y a definir pautas de desarrollo para el país.

No obstante, en Colombia son muy pocos los sectores donde tienen lugar este tipo de proyectos. La mayoría de las veces, asociadas a las

regiones de latifundio, explotación minera y actividad agroindustrial a gran escala —donde los pobladores no son propietarios sino labradores o jornaleros a sueldo y por tanto las necesidades de mano de obra calificada son irrelevantes— el excedente de pobladores rurales se ha convertido en una presión social y la educación ha sido vista como un gasto innecesario que afecta el rubro en otros renglones (Villas-Román, 2003). Lo mismo sucede en zonas de minifundio donde las actividades productivas responden al interés de subsistencia doméstica, dado que la educación no cumple una función preponderante.

Comunidad, cultura y escuela rural

La siguiente tendencia alude a la importancia que posee el medio cultural y comunitario en tanto bastión de sentido para las dinámicas educativas de las escuelas rurales colombianas. De acuerdo con Riella y Vitelli (2005), Bustos (2011), Sepúlveda y Gallardo (2011) y Flórez (2012), la escuela rural es una institución pública abierta a los requerimientos del entorno en la medida que faculta a los sujetos para realizar lecturas comprensivas sobre la problemática rural con el fin de diseñar propuestas creativas encaminadas a la promoción del bienestar colectivo. El análisis y la transformación de la realidad son los ejes transversales sobre los cuales descansa todo el proceso educativo. En este sentido Fals (1987), Boix (2003), Michi (2010), Bartol (2012) y Ortiz (2014), argumentan la necesidad de privilegiar el diálogo con los saberes locales y la ciencia propia en orden a garantizar la vinculación dinámica y comprometida de la población con su territorio, lo que supone superar la implementación categórica de epistemologías dominantes.

La ubicación geográfica de muchas escuelas rurales y el hecho de que en ellas tengan lugar distintos actos comunitarios la convierten en un escenario inmejorable para la interacción de la población y el reconocimiento de los estudiantes como parte integrante de una comunidad vinculante. En este sentido Tonucci (1996), expone la necesidad de que los niños y adolescentes asistan a una escuela ubicada en su vereda, a la cual accedan caminando y se estudie en su propia lengua o dialecto. Esto les permitirá construir reflexiones sobre las personas y experiencias de su pequeño mundo lo que favorecerá la consolidación de vínculos colectivos. En el mismo tono, Melo (2000), propone favorecer desde la escuela el concepto de paisaje humanizado con el cual alude a la relación intrínseca de sentido que existe entre

pobladores, tierra, cultura y naturaleza. El PNUD (2003), expresa la importancia reconstruir y aprovechar espacios existentes: el templo, la alcaldía, la plaza del pueblo pueden usarse con un poco de imaginación y con provecho para llevar a cabo actividades de educación, sobre todo, en situaciones de emergencia.

A este respecto se destacan los aportes que brindó el programa Escuela Nueva (EN) al promover la vinculación de los centros escolares rurales con el medio. Desde la perspectiva de Psacharopoulos, Rojas y Vélez (1992), Gómez (1993), Torres (1996) y Bustos (2011) uno de los principales baluartes de la EN fue la articulación de la escuela con el entorno. La interacción escuela-comunidad promovió acciones orientadas al aprendizaje a la par que favoreció las condiciones de vida de la población. La escuela dejó de ser vista como un escenario aislado de espaldas a la realidad para convertirse en un espacio público donde tuvieron lugar distintas prácticas sociales. La relevancia del objeto de conocimiento para el estudiante no fue su condición teórica, sino su relación con el acontecer cotidiano de las prácticas comunitarias. Así pues, la EN promovió un proceso de aprendizaje donde la construcción práctica y vivencial del conocimiento operó en torno a la interacción del estudiante con su medio.

Otros estudios dan cuenta de la importancia que poseen las escuelas rurales en la preservación dinámica de la identidad cultural de las comunidades. En efecto, Boix (2003), Bustos (2011) y Sepúlveda y Gallardo (2011) en consonancia con el argumento filosófico de Dussel (1980) sobre la decolonización de la cultura, coinciden en el planteamiento de que la escuela rural es uno de los pocos escenarios aún vigentes que tiene el desafío de dar voz a las culturas rurales silenciadas y absorbidas por la dinámica de los esquemas culturales hegemónicos. De acuerdo con Sanz (2000), Melo (2000), Mejía (2001) y Amiguiño (2011) la educación de los pobladores rurales debe cimentarse sobre un modelo alternativo que salvaguarde la identidad cultural de las comunidades y posibilite estrategias de resistencia frente a los mecanismos homogenizantes que pretenden abolir el lenguaje, las costumbres, el saber, las relaciones y las cosmovisiones de las culturas autóctonas. En razón de lo anterior, Gallardo (2011) asegura que en las actuales coyunturas socio-culturales la diversidad no puede ser entendida como un derecho en el plano jurídico-formal, sino como una conquista social, por tanto, si la escuela rural no existe, habría que inventarla.

Todo lo anterior supone la construcción de una relación mucho más profunda y dinámica entre los sujetos escolares y los demás actores sociales. Desde la perspectiva de Sepúlveda y Gallardo (2011) y Bustos (2011), dada la carencia de oportunidades que experimentan los entornos rurales, la escuela se presenta como un activo con el que cuenta la comunidad para la construcción proyectos sociales. Desde la perspectiva de Riella y Vitelli (2005), en muchos lugares la institución escolar es el único medio que puede aportar recursos colectivos para mejorar la calidad de vida de la población, tanto así que el cierre de la escuela supone, en unos contextos, el aumento de la desarticulación social y la disminución de las expectativas de vida de los sujetos. Pero también sucede que, dada la precariedad, la comunidad es el único recurso con el que cuenta la escuela para sacar adelante sus procesos educativos. De lo que se deduce una interdependencia que debe ser aprovechada (Paulsen, 1982).

Los colectivos presentes en el medio cumplen una función fundamental para el sostenimiento de la escuela rural. Incluso los habitantes provenientes de estratos más bajos pueden ser movilizados para influir positivamente en las prácticas educativas (Paulsen, 1982). Al mismo tiempo, la dinámica abierta y flexible de la escuela incentiva la participación, el encuentro, la cooperación, la deliberación y la construcción de proyectos colectivos por parte de la comunidad. Desde la perspectiva de Boix (2003), Feu (2003) y Rayón y De Las Heras (2012) la escuela rural se comprende como una institución vinculada con el medio e integrada a la comunidad, en el entendido de que favorece el desarrollo de la calidad de vida de la población a la par que se alimenta de sus aportes para la dinamización de los programas pedagógicos.

Escuela rural y construcción de democracia

En coherencia con los planteamientos que se han venido desarrollando, la bibliografía revisada da cuenta del desafío que tienen las escuelas con el fortalecimiento del potencial democrático de las comunidades rurales y la superación de los variados obstáculos que se presentan en el medio para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía. Desde la perspectiva de Riella y Vitelli (2005) y Serrano (2007), el modelo democrático liberal presente en el país, a pesar de asegurar la ciudadanía como un estatus legal, no ha podido garantizar el disfrute de los derechos civiles, políticos, socio-económicos y culturales a la población menos favorecida, dentro de la que se cuenta a los habitantes del campo.

De acuerdo con el PNUD (2011) y Bartol (2012) la toma de decisiones en las zonas rurales del país carece de procesos participativos, equitativos e incluyentes que tengan como protagonistas a las poblaciones afectadas. En la misma dirección, Jiménez (2001) y Molina (2008) consideran que los ideales de la descentralización y la puesta en marcha de los mecanismos locales de participación ciudadana bajo la promulgación de la ley 134 de 1994, después de 20 años de funcionamiento, ha demostrado todo tipo de fisuras, dentro de las que se destaca el hecho de que estos mecanismos hayan sido pensados por el gobierno central para convocar a la ciudadanía a decidir sobre cuestiones minúsculas, mientras otras de tipo trascendental se toman a puerta cerrada o a espaldas de la población en altas instancias del nivel nacional o transnacional. De otro lado, se cuenta con que la población campesina posee poca formación sobre el uso de estos canales, a lo que suma la posición de Sepúlveda y Gallardo (2011), según la cual la formación ciudadana comúnmente se desarrolla desde una lógica urbana y dominante que evade la formación política de ciudadanos desde y para contextos rurales.

No obstante, los diferentes estudios que han puesto en evidencia el déficit de ciudadanía y la precariedad de la participación política en los sectores rurales, coinciden en que es desde la escuela donde se pueden comenzar a proponer prácticas sociales y estrategias formativas tendientes al fortalecimiento de los valores democráticos (Pérez y Farah, 2002; Riella y Vitelli, 2005; Flórez, 2012 y Bartol, 2012). El significado social de la escuela al interior de un corregimiento o de una vereda como escenario formativo de las futuras generaciones así como de encuentro y congregación comunal puede llegar a ser fundamental para la construcción de comunidades políticas locales si en ella convergen estrategias de participación ciudadana con prácticas de reconocimiento colectivo.

Cuando la escuela rural privilegia escenarios públicos para la deliberación moral y política sobre asuntos que atienden a la dinámica escolar y comunitaria no sólo está aportando al mejoramiento de las condiciones de vida de la población, además está contribuyendo al ejercicio cotidiano de la ciudadanía (Osorio, 2001 y Moncada, 2001). De igual forma, cuando se acentúa en la importancia que tienen las acciones colectivas, la cooperación entre individuos libres e iguales, las acciones solidarias, la resolución creativa de los conflictos, las relaciones intersubjetivas; cuando se privilegia el hecho de que los menores sean reconocidos como parte integrante de una comunidad determinada, todo ello está aportando a la formación política de los sujetos (Boix, 2003 y Bucheli, 2008).

Cuando la escuela rural se vuelve el foco desde el cual discutir los abusos de poder, las consecuencias de la guerra, la injusticia social y el atropello a la dignidad para encaminar prácticas comunitarias de resistencia, contribuye a que la toma de conciencia colectiva pase de los análisis críticos a una actitud de mayor compromiso político, lo que da cuenta de un proceso altamente democrático (Osorio, 2001 y Michi, 2010). Desde la perspectiva del PNUD (2003), Moncada (2001) y Flórez (2012), la escuela rural no puede eludir hoy la pregunta por su contribución a la resolución del conflicto armado que vive el país en el entendido de que la paz es un aprendizaje/construcción de orden democrático.

Diseño de programas educativos e investigaciones sobre la escuela rural

La última tendencia presente en la bibliografía revisada sitúa la reflexión sobre escuela rural en un marco procedimental que alude a la necesidad de redefinir los parámetros desde los cuales pensar el diseño y ejecución de políticas públicas, programas educativos y propuestas de investigación desde y/o para el sector. En efecto, desde la perspectiva de Melo (2000), Pérez y Farah (2002), Sepúlveda y Gallardo (2011) y Flórez (2012) las políticas públicas tendientes a diseñar estrategias para el desarrollo de los sectores rurales del país deberán contemplar ineludiblemente la participación de los distintos actores sociales rurales como protagonistas de su propio progreso, incorporando el concepto de empoderamiento de las comunidades en la conquista de proyectos creativos y diversificados de desarrollo autocentrado y autosuficiente. En esta misma dirección se ubican los planteamientos de Riella y Vitelli (2005) y Sepúlveda y Gallardo (2011) para quienes las políticas educativas deberán resignificar los sentidos y prácticas de la escuela rural con la finalidad de potenciar la capacidad democrática de las comunidades en la construcción de territorio; igualmente Bucheli (2008) y Michi (2010) destacan la importancia que posee la educación en la consolidación de los procesos de desarrollo local, así como en la sostenibilidad de las organizaciones solidarias y de los movimientos campesinos.

Otros estudios plantean la necesidad de superar el ejercicio normativo de carácter asistencial que responde a medidas apresuradas y que no atiende a la raíz de los problemas ni favorece la construcción de un concepto integral de desarrollo. En consecuencia, Sepúlveda y Gallardo (2011) y Flórez (2012), coinciden en la necesidad de garantías administrativas

para la implementación de un modelo de desarrollo humano integral y sustentable como alternativa para conducir a las comunidades rurales hacia la construcción de nichos territoriales con capacidad de gestión democrática, productiva, ecológica, cultural y social de disfrute colectivo. Tales garantías implican la consolidación de un modelo educativo coherente con los propósitos de desarrollo, lo que supone mayor inversión en infraestructura, recursos, aumento de planta docente y búsqueda de estrategias adecuadas para la vivienda del maestro en zonas de difícil acceso. De acuerdo con la (FAO, 2004, p. 174):

El esquema actual de descentralización de competencias en educación a nivel nacional, territorial y municipal está regido por la Ley 715 de 2001. En términos generales, la nación asume la orientación y regulación del sector educativo, en tanto que los departamentos, distritos y municipios responden por la prestación del servicio público de la educación. Finalmente, cada institución educativa, representada por su rector, es responsable de la calidad de la educación impartida.

En este sentido, las fuentes consultadas reconocen los esfuerzos llevados a cabo por el Estado, las organizaciones no gubernamentales y las mismas instituciones educativas para diseñar y adaptar un número importante de programas pedagógicos articulados a la educación básica rural, pero cuestionan los sentidos desde los cuales muchos de ellos se han fundamentado. En efecto, desde la perspectiva de la FAO (2005), Rodríguez, Sánchez y Armenta (2007) y Serrano (2007), la mayoría de estos programas han centrado su atención en los índices de cobertura, analfabetismo y deserción desatendiendo el impacto en temas de mayor trascendencia que escapan a la lógica cuantitativa de medición y buenos resultados. En sus estudios Bartol (2012) y Ortiz (2014), han encontrado que la formulación de los programas se limita al plano de lo teórico-legal, ya que por la falta de gestión y de recursos muchos centros escolares continúan desarrollando prácticas educativas convencionales.

En la misma dirección, los planteamientos de Torres (1996), ponen en evidencia la proliferación de programas que se implementan de una vez y de manera masiva sin haber pasado por un proceso de prueba, evaluación y pilotaje. Cuestiona, también, la presión que ejercen los gobiernos y organismos internacionales por mejorar a toda costa los índices de cobertura, lo que contribuye a minar las bases mismas de un proceso educativo integral y de mayor profundidad. En este contexto, el

estudio sobre educación para la población rural en Colombia promovido por la FAO en el año 2004, destacó como principales objetivos de algunos de los programas implementados en el sector durante la década del noventa (Escuela Nueva, Postprimaria, SAT y PEC Cafam), el aumento de los índices de alfabetización, cobertura, retención, promoción escolar y el mejoramiento del rendimiento académico del estudiante campesino promedio al tiempo que subrayó la pretensión de estos programas por fortalecer la articulación entre la escuela y las dinámicas de organización comunitaria para la resolución de conflictos y el intercambio de saberes y experiencias sobre procesos democráticos en la construcción de paz y progreso social; pero llama la atención que al momento de evidenciar resultados, sobresalen aquellos logros que encuentran un lugar satisfactorio dentro de los formatos de medición cuantitativa, en detrimento de los objetivos ligados a lo social-comunitario.

En razón de lo anterior, la bibliografía revisada alude a la necesidad de articular la formulación de programas con procesos de investigación cualitativa que garanticen la participación de las comunidades rurales en la fundamentación y diseño de propuestas educativas para su sector, máxime cuando la FAO (2004) resalta que algunos modelos educativos en el país surgieron como respuesta creativa de la sociedad civil organizada a graves problemas rurales y no por iniciativas estatales. En efecto, desde la perspectiva de Melo (2000: 94), "la educación y la formación, para ser parte integrante del proceso de cambio, deberán desarrollarse según métodos que sepan integrar la animación y la investigación participada". Es parte, esto significa que la legitimidad de los programas dependerá en gran medida de la interacción concertada entre especialistas, líderes intelectuales/estructurales y actores rurales en la que se diseñen estrategias que articulen análisis objetivos y deliberaciones públicas con referencia a las necesidades de la comunidad (Bucheli, 2006; Michi, 2010). Es evidente entonces la necesidad de superar la construcción de programas a partir de lecturas unidimensionales sobre ruralidad y pedagogía que desatienden a la heterogeneidad que caracteriza la población rural en el país.

Desde este horizonte, los procesos de investigación deberán cumplir un papel fundamental en la comprensión, evaluación y mejoramiento de la educación rural colombiana en general y de las escuelas de cada región y municipio en particular. Las fuentes consultadas coinciden en el desafío que supone constituir equipos de investigación dedicados con exclusividad al estudio de las distintitas problemáticas educativas que

experimenta el sector. Desde la perspectiva de Triana (2012) este desafío implica superar el confort intelectual de aquellos colectivos académicos que desarrollan estudios en centros urbanos con facilidades de acceso y de recursos, pero con poco impacto en la transformación de las escuelas ubicadas en lugares apartados y de acceso precario. Con el mismo tono, Feu (2003), Zamora (2008) y Castaño (2008) cuestionan las facultades de educación, las escuelas normales y los centros donde se imparte pedagogía, puesto que en muy pocos casos privilegian estudios sobre ruralidad y procesos educativos en culturas minoritarias.

El MEN (2003), en consonancia con los planteamientos de Freire (1972) y Melo (2000), asegura que la metodología de investigación acción participada demanda mayor implementación dado que contribuye a recuperar la voz y la esperanza de las comunidades silenciadas y favorece la reconstrucción de proyectos educativos desde la perspectiva de los actores marginados. Por su parte, Ortiz (2014), propone el desarrollo de estudios de corte etnográfico desde las posibilidades que ofrece la cartografía social puesto que la escuela rural sólo se comprende en articulación con las dinámicas del territorio. En la misma dirección, los planteamientos de Serrano (2007), Rayón y De Las Heras (2012) y Barragán y Arias (2014), enfatizan en la importancia de llevar a cabo estudios de corte cualitativo que privilegien el trabajo de campo y el encuentro con las comunidades. Finalmente, otro grupo de autores, desde una perspectiva hermenéutica, plantean la importancia de abordar el tema desde las vicisitudes socio-culturales y políticas que debieron afrontar los actores educativos rurales en distintos periodos de la historia colombiana (Herrera, 2008; Meneses, 2010; Triana, 2012), lo cual da pistas importantes para comprender el modo de proceder en el presente.

Prospectiva: a modo de conclusión

- » Sobre la base de que la identidad de la escuela rural no se puede entender en función de un marco teleológico universal, sino en estrecha vinculación con lo social-comunitario, se evidencia la necesidad de construir horizontes de comprensión desde los cuales resignificar los sentidos y prácticas de la escuela en coherencia con los proyectos de desarrollo local. Esto supone pensar en estrategias pedagógicas que contribuyan a fortalecer el potencial democrático de las comunidades y la vocación política de los actores rurales dentro de marcos de solidaridad y de participación ciudadana.

- » La escuela rural puede contribuir a recuperar la identidad de las culturas minoritarias que debido a su condición de vulnerabilidad se han visto absorbidas por la implantación de una lógica universal y dominante. Para conseguirlo sería pertinente: a. orientar la discusión a comprender de qué manera la escuela rural asume la articulación entre conocimientos científicos y saberes locales, b. indagar de qué forma la escuela rural en sectores de exclusión puede fundarse desde una pedagogía crítica y liberadora y c. examinar en qué medida la escuela rural privilegia estrategias tendientes a la descolonización de la cultura popular y a la desmitificación de la pedagogía ilustrada imperante.

- » Es evidente que en los sectores rurales no sólo habitan campesinos, también hay presencia de comunidades étnicas y afrocolombianas. De modo que si a la diversidad cultural se suman otros factores, es factible deducir por qué hoy en el país cohabitan distintos modelos de ruralidad, cada uno de los cuales supone un proyecto educativo diferente. En virtud de lo anterior, se comprende la necesidad de diseñar estudios desde escuelas rurales insertas en comunidades concretas que no pretendan, en principio, la generalización de resultados, pero que sí contribuyan a la consolidación de un proyecto educativo nacional.

- » Es fundamental dar un giro al sentido de los estudios que pretenden evaluar el impacto de los programas educativos implementados para la escuela rural en los últimos cincuenta años en tanto se limitan a la medición de parámetros cuantitativos desatendiendo a la comprensión e interpretación que suponen los factores socio-culturales. En ese sentido resulta oportuno interpretar, por ejemplo, el impacto que ha tenido la implementación de programas provenientes de otros países en el reacomodamiento cultural o de qué forma el aumento de los índices de cobertura y alfabetización han contribuido a la domesticación y adoctrinamiento de las culturas ancestrales; en fin, evaluar la lógica cultural desde la cual se han diseñado y adaptado algunos de estos programas.

- » En virtud de lo anterior, constituye un desafío la construcción de programas articulados al desarrollo de proyectos de investigación cualitativa que contribuyan a superar la banalidad que supone pensar los problemas educativos en función de parámetros de

medición. Esto significa que se debe pasar del análisis cuantitativo a la comprensión de lo que significa y representa para los actores rurales la construcción de una propuesta educativa articulada a las dinámicas socio-culturales del contexto. Los estudios de corte etnográfico en los que se privilegia la inmersión del investigador en la unidad social concreta objeto de estudio dentro de marcos de respeto y valoración constituye un esquema acertado para abordar la complejidad educativa de los entramados territoriales desde el punto de vista de las personas que participan e interactúan en ellos.

- » Pero si la pretensión va más allá de comprender las problemáticas de una realidad disonante desde la perspectiva de los actores porque atiende también a la producción colectiva de un conocimiento propositivo y transformador que privilegie el mejoramiento de la escuela rural en contextos socio-culturales concretos, la investigación acción participativa se presenta como una metodología de gran pertinencia que puede hilvanar la consecución de tales objetivos. Su esquema epistemológico contribuye de manera significativa a fortalecer el empoderamiento de las comunidades rurales marginadas en función de que sean ellas mismas quienes agencien el diseño de propuestas educativas para el perfeccionamiento de la escuela rural al tiempo que va marcando pautas importantes para la construcción de un modelo de desarrollo local autocentrado y autosuficiente.

Referencias

- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 25–37. Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf> el 2 de febrero de 2015.
- Barragán, F y Arias, A. (2014). Dilemas morales para contextos rurales: Construcción y validación en básica secundaria de una institución educativa colombiana. *Revista electrónica Educare*, 18 (2), 95–116. Consultado en <http://www.Revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index> el 7 de octubre de 2014.
- Bartol, P. (2012). Participación de la población rural en los procesos territoriales de desarrollo. *Revista electrónica Educare*, 16 (3),

- 93–104. Consultado en <http://www.Revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index> el 7 de octubre de 2014.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 1-8. Consultado en <http://educación.upa.cl/Revistaerural/erural.htm> el de octubre de 2014.
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 14 (2), 105 – 105. Consultado en <http://www.aufop.com> el 5 de octubre de 2014
- Bucheli, M. (2006). *Curas, Campesinos y Laicos como Gerentes del Desarrollo. La Construcción de un Modelo Emergente de Desarrollo en Colombia*. San Gil: EDISOCIAL.
- Bucheli, M. (2008). El desarrollo local y las organizaciones solidarias; diversas estrategias para afrontar el desarrollo: un caso colombiano. *Cuadernos de desarrollo rural*, 5 (61), 111-129.
- Castaño, G. (2008). ¿Investigación en las escuelas normales? *Revista Conversaciones pedagógicas*, (6), 113 – 122
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 134 sobre los mecanismos de participación ciudadana*.
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 sobre el sistema general de participaciones*.
- Contreras, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Revista Estudios pedagógicos*, 38 (1), 367 – 381.
- Del Barrio, J. (1996). ¿Existe la Escuela rural? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (251), 85 -89.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Fals, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Feu, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (327), 90 - 94.

- Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117 – 136.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI editores.
- Fondo de las naciones unidas para la agricultura y la alimentación, FAO. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú 2004*. Italia: Proyecto fao-unesco-dgcs/italia-cide-reduc
- Fondo de las naciones unidas para la agricultura y la alimentación, FAO. (2005). *Educación para la población rural (EPR) en América Latina: alimentación y educación para todos*. Seminario. Chile: FAO
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural. ¿De la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1 - 10. Consultado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3919Gallardo.pdf> el 9 de octubre de 2014.
- Gómez, V. (1993). Visión crítica sobre la escuela nueva en Colombia. *Revista educación y pedagogía*, (14 y 15), 280 – 306
- Herrera, M. (2008). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Ponencia presentada en el seminario Formación y ciudadanía política en Colombia: un reto que no da espera. Consultada en http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf, el 6 de octubre de 2014
- Hubert, C. (2008). El concepto de nueva ruralidad. En *Hubert, C; Pérez, E y Farah, M. La nueva ruralidad en América Latina: avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: PUJ.
- Jiménez, W. (2001). *Democracia local y autonomía: falsas expectativas y promesas incumplidas de la descentralización*. Bogotá: Escuela superior de administración pública.
- Mejía, M. (2001). *Pedagogía en la acción popular*. Ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia "Presente y futuro de la educación popular". Consultada en <http://www.feyalegría.org> el 10 de noviembre de 2014.
- Melo, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *Revista de Educación*. (322), 89 - 99.

- Meneses, L. (2010). Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la república liberal (1930-1946). *Revista Investigación y desarrollo*, 18 (2), 296 – 313.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires: El colectivo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: MEN.
- Molina, J. (2008). *Democracia y esfera pública en Colombia: el problema contemporáneo de la mediación política entre la sociedad y el estado*. Bogotá: Todopos.
- Moncada, C. (2001). La escuela colombiana en la encrucijada. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (308), 61 - 64.
- Ortiz, M. (2014). *Representaciones sociales en la escuela rural: una mirada a partir de mi práctica docente en la escuela rural de Versalles en el municipio de Arbeláez Cundinamarca*. Ponencia presentada en el XIII congreso internacional de Humanidades. Universidad Santo Tomás de Bucaramanga. Consultada en <http://www.ustabuca.edu.co/ustabmanga/ponencias--congreso-internacional-de-humanidades> el 5 de octubre de 2014.
- Osorio, F. (2001). Entre la supervivencia y la resistencia: Acciones colectivas de población rural en medio del conflicto armado colombiano. *Cuadernos de desarrollo rural*, (47), 55 – 80.
- Paulsen, A. (1982). Una mirada a la escuela rural en Colombia. *Revista Huellas*, 3 (5), 16 – 20.
- Pérez, E. y Farah, M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (49), 9 – 27.
- Programa de las naciones unidas para el desarrollo, PNUD. (2011). *Colombia rural, razones para la esperanza*. Bogotá: PNUD.
- Programa de las naciones unidas para el desarrollo, PNUD. (2003). *El conflicto, callejón con salida*. Bogotá: PNUD.

- Psacharopoulos, G; Rojas, C y Vélez, E. (1992). "Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva", en *Working Papers*. Washington Banco Mundial. 1 – 15.
- Rayón, L y De las Heras, A. (2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudad global. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 325 – 343.
- Riella, A y Vitelli, R. (2005). Desarrollo territorial, ciudadanía y escuelas rurales: una reflexión para el caso uruguayo. *Revista interuniversitaria de estudios territoriales, Pampa*, (1), 131 – 146.
- Rodríguez, C; Sánchez, F y Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. En *documento CEDE*. Universidad de los Andes. (13), 1 – 34.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de las escuelas rurales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 71 – 91.
- Sanz, F. (2000). Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. *Revista de Educación*, (322), 7 - 10.
- Sepúlveda, M y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 141 – 153.
- Serrano, J. (2007). *Educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica rural en Colombia 1990-2002*. (Tesis inédita de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (247), 48-51.
- Torres, R. (1996). Alternativas dentro de la educación formal: el programa escuela nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (32), 1 – 12.
- Triana, A. (2012). Formación de Maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), 93 – 118.
- Vázquez, R. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11 (1), 53–58.

Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211006> el 10 de octubre de 2014.

Villas-Román, J. (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 1 – 14. Consultado en <http://www.revistaerural.cl/Jaimevin.htm> el 2 de febrero de 2014.

Zamora, L. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. *Revista Conversaciones pedagógicas*, (6), 95 – 109.