

2019-01-01

## La educación rural “no es un concepto urbano”

Carlos Valerio Echavarría G.

*Universidad de La Salle*, [cechavarria@unisalle.edu.co](mailto:cechavarria@unisalle.edu.co)

José Hoover Vanegas García

*Universidad Autónoma de Manizales*, [hovg@autonoma.edu.co](mailto:hovg@autonoma.edu.co)

Lorena González Meléndez

*Universidad Autónoma de Manizales*, [loregom2@hotmail.com](mailto:loregom2@hotmail.com)

Julián Santiago Bernal Ospina

*Universidad Autónoma de Manizales*, [julianbernalospina@gmail.com](mailto:julianbernalospina@gmail.com)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

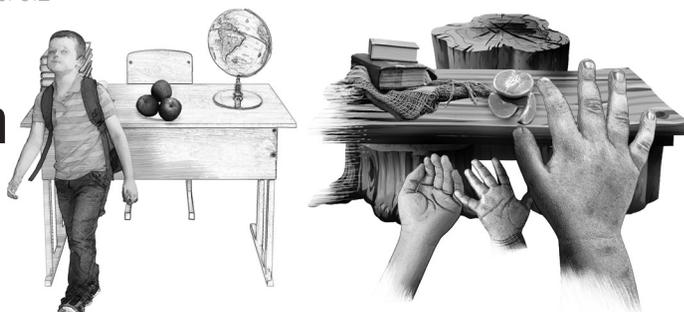
### Citación recomendada

Echavarría G., C. V., J.H. Vanegas García, L.González Meléndez, y J.S. Bernal Ospina (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# La educación rural

“no es un concepto urbano”\*



**Carlos Valerio Echavarría G.\*\***

**José Hoover Vanegas García\*\*\***

**Lorena González Meléndez\*\*\*\***

**Julián Santiago Bernal Ospina\*\*\*\*\***

\* Este artículo se deriva del proyecto de investigación “Narrativas de paz en contextos educativos rurales. Voces de maestros y maestras”, cuyo objetivo es indagar por las capacidades políticas, éticas y ciudadanas de 600 maestros y maestras de instituciones educativas rurales de Paz de Ariporo (Casanare), Gigante (Huila), Itzmina (Chocó), Puerto Leguizamo (Putumayo), Marquetalia (Caldas) y Puerto Colombia (Atlántico). En segundo lugar, con esta investigación se pretende identificar los saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de paz en la escuela rural. Finalmente, se busca conocer las perspectivas teóricas y pedagógicas que deben estructurar los procesos de formación de maestras y maestros rurales. Esta investigación está financiada por Colciencias (CT:039-2018) y cofinanciada por la Universidad de La Salle, la Universidad Autónoma de Manizales y la Universidad de Caldas. Por parte del grupo de investigación en Educación ciudadana, Ética y Política para la Paz, participan en calidad de investigadores: Carlos Valerio Echavarría Grajales (investigador principal), Adriana Otálora-Buitrago, Irene Sofía Romero-Otero, José Luis Meza, Paola Ruiz Gómez, Diana Esperanza Carmona, Lizeth Lorena González Meléndez y Julián Santiago Bernal Ospina (co-investigadores); del grupo Intersubjetividad en Educación Superior, el coinvestigador Libardo Pérez Díaz; del grupo de investigación Mundos simbólicos, Estudios en educación y Vida cotidiana, el coinvestigador: Hernán Humberto Vargas López; y del grupo de investigación Ética y Política, el coinvestigador José Hoover Vanegas García.

\*\* Doctor y Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Licenciado en Educación. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle en Bogotá, Colombia. Actualmente lidera el grupo de investigación Educación ciudadana, Ética y Política de la misma universidad. Experto en el campo de la formación ciudadana, ética y política, y en la realización de estudios investigativos de corte cualitativo y de análisis de información desde una perspectiva del análisis crítico del discurso. Correo electrónico: cechavarría@unisalle.edu.co

\*\*\* PhD en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor e investigador titular del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Manizales. Miembro del grupo de investigación Ética y Política de la misma universidad. Coordina la línea de investigación en Desarrollo de la Conciencia del doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: hovg@autónoma.edu.co

\*\*\*\* Politóloga de la Universidad Autónoma de Manizales. Investigadora del grupo Educación ciudadana, Ética y Política para la paz. Correo electrónico: loregom2@hotmail.com

\*\*\*\*\* Magíster en Construcción de Paz de la Universidad de los Andes. Politólogo de la Universidad Autónoma de Manizales. Investigador del grupo Educación ciudadana, Ética y Política para la paz. Correo electrónico: julianbernalospina@gmail.com

## ■ Resumen

Este artículo pretende describir las condiciones de posibilidad de la educación y la construcción de paz que, maestras y maestros rurales, definen y ponen en discusión a propósito de tener que llevar sobre sus hombros el compromiso de sostener una educación rural de calidad. La visión de educación rural y para la paz que este escrito propone se deriva de la investigación "Construcción de paz territorial desde contextos educativos: desafíos para la formación de maestras y maestros rurales". Se trata de un estudio mixto que combina tanto metodologías cuantitativas para indagar por las capacidades políticas, éticas y ciudadanas de maestras y maestros de escuelas rurales con aulas multigrado, así como de metodologías cualitativas para explorar por sus saberes pedagógicos, y por sus perspectivas de la formación docente en asuntos relacionados con la educación rural y la construcción de la paz en la escuela rural. Particularmente en este artículo se enfatizará en la naturaleza de la educación rural, desde sus miradas. Se concluye que la educación rural no es un constructo urbano, desde el cual comprender homogéneamente procesos de aprendizaje y de enseñanza permeados por condiciones y situaciones sociales, culturales, políticas y cognitivas específicas, de quienes están implicados en esta modalidad educativa. Se trata de una polisemia de la enseñanza y el aprendizaje contextual, *in situ* y encarnada en prácticas pedagógicas transformadoras, comunitarias e intencionadas políticamente.

**Palabras clave:** educación rural, fisuras normativas, saberes pedagógicos, sujetos del saber.

## Introducción

Este artículo inicia arriesgando que toda enunciación, nombramiento o delineamiento de una idea educativa tiene la pretensión de significar un sentido pedagógico que bien puede ser incorporado o no por quienes están implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello, depende del grado de cohesión y posicionamiento de poder de quien lo agencia. En segundo lugar, se afirma

que estructurar, proponer y encausar una acción es performar<sup>1</sup> una práctica pedagógica. Tanto el significar como el performar son formas discursivas, que fluyen como verdades, conocimientos o saberes sociales, culturales e históricamente acumulados y, sobre los cuales se instituye, problematiza o reproduce un poder dominante. Para el particular caso de este escrito, discursos acerca de la educación rural.

Bajo estos tres indicios comprensivos, se propone dos aparentes antilogías. La primera, entre la precisión normativa y la incertidumbre evaluativa. En este punto se somete a discusión ese imaginario casi aséptico e impoluto de que lo que está instituido, normalizado y regulado es verdad de obligatorio cumplimiento. Por lo menos así es visto por un buen grupo de maestros y maestras que ven las políticas educativas como discursos dominantes e impuestos desde las altas esferas y, ante los cuales, dependiendo de la situación laboral en que estén, habrá que obedecer sin reparo alguno.

No obstante, algunos maestros no parecen estar muy conscientes de cómo sus prácticas pedagógicas son de resistencia y no abnegación. Taxativamente cuando en sus enunciaciones, ejemplos e historias brindan testimonios de un ejercicio pedagógico constituido en la adversidad, la incertidumbre y la contingencia o una flexibilidad curricular que más que normativa y teórica es fenomenológica.

---

1 La naturaleza del acto performativo puede comprenderse a partir de tres sentidos. El primero, como acto de habla, el cual, según Austin, los enunciados performativos o realizativos, no son ni verdaderos, ni falso, sino acertados o desacertados. "La palabra 'realizativo' será usada en muchas formas y construcciones conectadas entre sí, tal como ocurre con el término 'imperativo'. Deriva, por supuesto, de 'realizar', que es el verbo usual que se antepone al sustantivo 'acción'. Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo". (Austin, 1955, p. 6). La naturaleza de un enunciado performativo, según Charaudeau y Maingueneau, consiste en "hacer algo por el simple hecho de decirlo: enunciar –te prometo ir– es, *ipso facto*, cumplir un acto, el de prometer" (p. 13). El segundo, como categoría teórica de legitimación de un poder dominante, en términos de Lyotard (1994), se trata de enunciados explicativos y argumentativos que suponen explicitación de un proceso de legitimación, de instauración y regulación desde lo puramente discursivo institucional. El tercero, como instrumento político, la performance como constitución de subjetividad en resistencia, de reafirmación y lucha por el reconocimiento. Desde la escuela como performance ritual propuesto por McLaren (1995), se formula una interpretación semiótica, dramaturgica y fenomenológica de la enseñanza y el aprendizaje, punto de vista en la que el ritual se asume como hecho político, que analiza el poder y la dominación desde el aula.

Estos aspectos constitutivos de las prácticas pedagógicas revelan las contradicciones y fisuras de las políticas educativas, entre otras, insuficientes para comprender el hecho pedagógico rural. Así no se hable explícitamente de resistencia a la norma, es evidente que el solo hecho de ejercer la docencia en la adversidad, el abandono del Estado y la ausencia de recursos, de suyo es toda una crítica a la inoperancia de la ley, especialmente en aquellos temas de generar condiciones de posibilidad, en cuanto a pertinencia, equidad y calidad.

La segunda, entre la univocidad educativa y la polisemia de la educación rural. Concretamente, se aventura la idea de que la educación rural no es un constructo urbano, puesto que se trata de una modalidad de educación que acarrea desafíos muy particulares concernientes con las condiciones pedagógicas y de calidad con que se oferta este derecho a las comunidades y con las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas que enfrentan los niños y las niñas para beneficiarse de esta aparente oportunidad.

Se habla de una polisemia en virtud de reconocer los variados modelos mentales que se tejen en torno a lo educativo y a los saberes pedagógicos de las y los maestros, los cuales se constituyen *in situ* y bajo condiciones de incertidumbre y seguridad, desazón y alegría, imposición y libertad, seguridad y contingencia. Se trata de un saber encarnado, *in vivo*, cotidiano y de resistencia. Un saber que surge de la reflexión crítica, pero también de la adaptación a las condiciones de abandono, soledad y penurias, diría una maestra, cuando narra su aflicción por tener que dejar a sus seres amados durante una temporada, porque la escuela donde trabaja es tan alejada que requiere vivir allí, o cuando cuenta que con frecuencia los padres de familia no son los suficientemente responsables con la educación de sus hijos y descargan en ella todo el compromiso de que las niñas y los niños generen muchos aprendizajes.

Queda entonces a juicio del lector continuar la conversación para ahondar en otras discusiones que muy seguramente no se retomaron en este escrito, puesto que debatir acerca de la educación rural en Colombia no se agota en un solo instante, se requiere de posicionamiento público y abierto a implicados de distintos sectores y campos disciplinares. Esto es, si en realidad hay una

preocupación ético-política por hacer de la ruralidad una prioridad de país en tiempos de postdiálogo.

En razón de lo dicho, se hace la salvedad que con este artículo no hay pretensión alguna de proponer una generalización del hecho educativo rural. Por el contrario, se busca es describir algunas comprensiones de las fisuras de la educación rural identificadas por un grupo de maestras y maestros de 20 escuelas rurales, de aulas multigrado de dos zonas rurales colombianas, Marquetalia (Caldas) y Paz de Ariporo (Casanare). Por tanto, no se trata de una explicación causalista del quehacer pedagógico rural, sino de un esfuerzo comprensivo de tejer conjuntamente, con las voces de los implicados, una descripción del hecho educativo rural, en términos de lo instituido, las contradicciones aparentes y los desafíos por sortear. Este artículo se adentrará en los discursos de las maestras y los maestros que participaron en la investigación “Construcción de paz territorial en contextos educativos rurales”.

### **Precisión normativa versus incertidumbre evaluativa**

Un marco normativo bien concebido y relativamente estable que, en términos generales, parece estar congruente con los distintos requerimientos educativos de la ciudadanía colombiana. Así, por ejemplo, en la Ley General de Educación, título III<sup>2</sup>, se ofrecen lineamientos, por cierto muy universales, para la regulación de las múltiples modalidades de educación<sup>3</sup> –para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, para adultos, para grupos étnicos y

---

2 Ley 115, General de Educación, de 1994, título III, modalidades de atención educativa a poblaciones. Consultada el 2 de febrero de 2019, en <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>.

3 Capítulo 1, educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, artículos 46 al 49; Ley 361 de 1992, Decreto Nacional 2082 de 1996; Sentencia C-458 de 2015, Decreto Nacional 907 de 1996. Capítulo 2, educación para adultos, artículos 50 al 54; Oficio No. 370-3318/10.06.98; Secretaría de Educación. Directivos Docentes. CJA05301998. Ver Oficio No. 370-5144/30.09.98. Secretaría de Educación. Directivos Docentes. CJA05251998; Decreto Nacional 1860 de 1994, artículo 4. Capítulo 3, educación para grupos étnicos, artículos 55 al 63; Decreto Nacional 804 de 1995; Decreto Nacional 196 de 1995. Capítulo 4, educación campesina y rural, Decreto Nacional 1743 de 1994, artículo 7; Decreto Nacional 1860 de 1994, artículo 39. Capítulo 5, educación para la rehabilitación social, artículos 68 al 71; Decreto Nacional 2562 de 2001; Resolución 3000 de 1996.

educación campesina y rural. Los articulados de la Ley, del 46 al 71, así como las otras normativas, hacen un desglose de la naturaleza de la oferta educativa, presentan los fines, principios u objetivos de la modalidad y brindan requerimientos para quienes prestan el servicio.

En cuando a la educación campesina y rural, en primer lugar, desde la Ley General de Educación –artículos 64 al 67– se pretende hacer efectivo los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, de promover el acceso a tierra y servicios de educación para mejorar el ingreso y la calidad de vida de los campesinos, por una parte, desarrollo integral de la actividades de producción, construcción de obras, promoción de la investigación y transferencia tecnológica para incrementar la productividad, por otra parte. Para ello se proponen cinco estrategias:

- Promover un servicio educativo formal, no formal e informal sujeto a los planes de desarrollo del Gobierno Nacional y las Entidades Territoriales.
- Desarrollar Proyectos Educativos Institucionales de educación campesina y rural ajustados a las particularidades del contexto.
- Asesoría y apoyo a los proyectos institucionales por parte de los organismos oficiales que realicen acciones en las regiones.
- Servicio social obligatorio en educación campesina para aquellos estudiantes de la educación formal.
- Poner en funcionamiento una granja integral o una huerta anexa a una o varias instituciones educativas para que los estudiantes desarrollen sus prácticas agropecuarias y de economía solidaria, y, sirva además para la autosuficiencia de la institución.

En segundo lugar, además de lo propuesto en la Ley 115 de 1994, desde el año 2003 se viene consolidando por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) algunas estrategias del 'cierre de brechas'. Todas ellas enfocadas primordialmente en la institucionalidad, con lo cual podría inferirse que su éxito o fracaso dependerá de la asignación de recursos, las voluntades políticas para asignar recursos, entablar alianzas y diseñar condiciones de éxito sostenibles.

Al revisar la información se da una excelente concepción, se ilustra el éxito con una experiencia del Centro Regional de Educación Superior (CERES) de Tolima, pero no hay reporte de los impactos de los CERES después de su creación en el año 2003. En cuanto a las Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED), habría que decir que es una excelente estrategia, por cuando busca aunar esfuerzos entre distintas entidades –públicas, privadas y agencias multilaterales– que hallen en la educación superior rural un motor de desarrollo. Con estas alianzas se pretende ampliar la cobertura, promover alianzas que fomenten el desarrollo rural y la construcción de paz, diseñar una oferta educativa pertinente y adaptable a las necesidades del territorio, fomentar la formación profesional de las mujeres en campos disciplinares alternativos, no tradicionales, crear mecanismos de financiación para el acceso a la educación superior de la educación rural. En ese sentido, las ARED proponen como líneas de acción:

- Implementación de mecanismos de oferta y demanda que permitan el acceso de nuevos jóvenes rurales a programas de pregrado (técnicos, tecnológicos y universitarios).
- Aumentar la tasa de transición inmediata en las zonas rurales.
- Conservar el enfoque territorial de la estrategia.
- Priorizar en aquellos territorios definidos en el Decreto 893 de 2017.

Según lo expresado, podría inferirse que ya hay terreno abonado, por lo menos existe una política educativa que busca potenciar este derecho. Desde una lectura de la Ley 115 de 1994, se brindan orientaciones generales que son necesarias para el desarrollo de capacidades, para estructurar y hacer más pertinente la oferta educativa, especialmente de atención a las condiciones y problemáticas sociales, las demandas étnicas, culturales y de identidad; y, a la concreción de acuerdos y articulaciones con otras instituciones para promover procesos de formación acordes con las demandas productivas, culturales y sociales del contexto.

Desde este punto de conversación, puede afirmarse que existen los instrumentos para consolidar una propuesta de educación rural que esté acorde con las exigencias de los territorios, las comunidades y la cultura local. Sin embargo,

desde el lugar de conversación y de enunciación de las maestras y los maestros, especialmente de quienes enseñan en las escuelas rurales más alejadas de los cascos urbanos, se cuece un sin sabor. Se habla de una política injusta, abstracta y sin suficiente lectura analítica de las necesidades que enfrenta la escuela rural con aulas multigrados, de la ruralidad dispersa.

Me encuentro con estudiantes que pasan difíciles situaciones. Tengo tres niños que viven a dos horas a caballo de la escuela. Llegan a las 9:30 am, están de regreso a su casa a las 3:00 pm. Para ellos tengo en cuenta el refuerzo de actividades y talleres para la casa, estudiantes que en época de invierno se les mojan los cuadernos, vienen con sus botas embarradas, su uniforme humedecido, pero llegan dispuestos a recibir clase. Contamos con una mala infraestructura, la unidad sanitaria no está en óptimas condiciones, no hay sala de informática, no tenemos servicio de restaurante, contamos con una antena de internet, pero nunca ha funcionado, lo curioso es que le hacen mantenimiento, los pupitres están en mal estado, en la parte eléctrica hay algunas tomas dañados, caja contador en mal estado, lugares de riesgo por cableado eléctrico. (Maestra escuela rural de Casanare)

### **Sensaciones encontradas**

Desde el punto de vista de los maestros y las maestras rurales existe una sensación generalizada de que las condiciones de posibilidad para el éxito de la educación rural son un tanto limitadas o simplemente no existen. "Siento rabia porque el gobierno tiene muy descuidada la educación [...], que limite la inversión por parte del Estado para mejorar la educación [...], que el gobierno no cumpla, no mande los materiales completos y a tiempo".

Además de lo expresado, parece ser muy problemático los criterios de evaluación con los que se miden los aprendizajes de niñas y niños de instituciones educativas rurales. Todo parece indicar que los criterios de calidad son precisos en su formulación, pero poco pertinentes en su aplicación. Niñas y niños de las escuelas rurales no logran alcanzar los estándares de calidad que en las políticas actuales se tienen previsto que ellas y ellos alcancen. Las razones son de diversos órdenes. Un maestro del Casanare se pregunta:

¿Cómo lograr que las niñas y los niños aprendan a leer y escribir, cuando sus padres son analfabetas, pero además cuando su principal preocupación es que el ganado no se les muera y, así, poder sobrevivir? Créame profe –reitera el maestro–, nosotros le insistimos mucho a los papás que mande a sus niños a la escuela, pero muchas veces, nos hemos ganado problemas porque ellos dicen que acá se viene a perder tiempo y que ellos necesitan mucha ayuda en el ható. (Maestro escuela rural de Casanare)

En contraste con la enunciación del profesor, podría decirse que prácticas culturales como estas “de no enviar a los niños estudiar, porque allá se va a perder tiempo” están relacionadas con aquellas estadísticas acerca de la educación rural en la que se afirma que niñas y niños rurales van menos a estudiar. Al respecto el *Informe misión para la transformación del campo* (2014) afirma que

la menor escolaridad de la población rural es una de las principales brechas entre la zona urbana y rural. [...] Hoy la población urbana de 15 años y más, de edad, tiene 4 años más de educación que su contraparte rural. Mientras que la población urbana cuenta en promedio con una educación secundaria obligatoria –9 años de educación–, la población rural hasta ahora tiene primaria completa. (p. 40)

Las niñas y los niños en las escuelas rurales, de la ruralidad dispersa, son expertos en las labores del ható, saben arriar, enlazar, cultivar, cocinar, pero estudian poco. Razón por la cual, podría inferirse que no obtienen los mejores resultados en las pruebas estandarizadas. En la página web de *Empresarios por la Educación* (2018) se afirma que

la combinación entre deserción escolar y servicios básicos insatisfechos puede ser una de las causas por las que a los jóvenes pobres y rurales les va tan mal en las pruebas Pisa. La Fundación *Empresarios por la Paz* informó que a pesar de que Colombia fue el país con mayores mejoras en este examen entre 2006 y 2015, frente a sus pares latinoamericanos, también fue el que menos disminuyó las brechas entre los niveles socioeconómicos más altos y los más bajos.

“Se estima que de seguir al mismo ritmo de los últimos años, Colombia pasará a ser el país con mayores brechas entre ricos y pobres para finales del próximo gobierno”, aseguraron los investigadores. La situación se agrava si tenemos en cuenta que uno de cada cuatro colombianos forma parte de la población rural y que el 44% de dicha población se encuentra en situación de pobreza multidimensional.

Además, los jóvenes del campo han sentido con más fuerza el efecto del conflicto armado. Entre 2013 y 2015 se reclutó un niño por día. En el mismo período, 65 escuelas rurales fueron afectadas por la guerra. De acuerdo con el estudio, Colombia sigue en los últimos puestos dentro de los países que presentan las pruebas Pisa. “Colombia escasamente pasaría de tener resultados ‘pobres’ a ‘aceptables’ para finales del próximo gobierno, y, según la Unesco, le tomaría más de 30 años alcanzar un nivel medio de aprendizaje”.

### **Una deuda por saldar**

Colombia tiene una deuda con la educación rural. No solo son las cifras las que así lo explican, son también las narrativas de las maestras y los maestros las que contribuyen a comprender la densidad de las problemáticas que enfrenta la escuela rural con aula multigrado.

Ampliar las comprensiones de la educación rural en Colombia implica la realización de otros análisis complementarios que daten de la educación rural con rostro, historia y condiciones de humanidad. No es posible pensar en resultados de aprendizajes sin antes pensar en quienes son los seres humanos, su historia y condiciones que los producen. La educación rural no solo son cifras que ilustran por qué es necesario invertir o no en ciertas políticas. La educación rural es un derecho que, como tal, demanda mayor atención por parte de la sociedad, el Estado y sus instituciones. Nos habla de maestras y maestros que habitan la lejanía y el desamparo. Experimentan el miedo, la tristeza y la incompreensión. Allí, en las lejanías urbanas, el espacio no solo está rodeado de árboles a cambio de ladrillos o de extensas planicies en vez de grandes autopistas. Allí, en los territorios rurales, se teje una historia con sentido de existencia, de

vida, de sobrevivencia que delinea una cosmovisión, una postura de vida, una perspectiva del ser-ahí y del coexistir. Podríamos decir, allí en la ruralidad, también hay preocupación por la producción y la mejoría de condiciones de vida.

Sin embargo, esas expectativas no son lo suficientemente bien leídas por la escuela. Esta institución, actualmente, en términos formales, tiene una alta preocupación por llenar formatos y responder a cifras y estadísticas que describen el estado actual de la cobertura, la repitencia, la permanencia. Esto está bien, aunque no se hace un seguimiento a la vida del maestro. Todavía no se conoce una estadística que describa la evolución de cómo se atiende sus necesidades de formación, de vivienda digna, de acompañamiento a la su labor. Aún no se ha cartografiado o geo-referenciando el número de horas que invierte un maestro rural para llegar a las escuelas, como tampoco hay una estadística de cómo la inequidad afecta directamente la vida de los maestros. "Desde hace casi tres años trabaja en esa vereda, y se demora hasta siete horas a caballo para llegar a la escuela. ¡Es que ella, sí es una maestra muy valiente!". (Testimonio de una maestra rural de Las Guamas, Paz de Ariporo, Casanare).

Estas fisuras de la educación rural, alerta de la necesidad de diseñar, implementar y evaluar una política propiamente para la educación rural y más acorde con los desafíos sociales, económicos, políticos y culturales que enfrentan las poblaciones rurales colombianas y, muy especialmente, aquellas que hacen parte de las ruralidades dispersas. Una política en la que además de estar acorde con la vocación productiva de la regiones y localidades, reconozca el rostro de maestras y maestros rurales. Esto es, las situaciones por las que ellas y ellos atraviesan, las cuales van desde tener niveles de vida, relativamente bajos, hasta tener que sortear las inequidades que promueve la política educativa vigente.

Los niños vienen con gusto a la escuela, sus padres los mandan con esperanza de que ellos aprendan algo, pero ellos no quieren aprender. Me da una rabia que ellos no se sepan las tablas. [...] Me he dado cuenta que a los estudiantes les gusta que les exijan. Yo me considero que soy una buena docente. (Maestras/maestros de escuelas rurales del Casanare)

Se trataría del diseño de una política educativa dentro de una lógica inductiva-participativa más que dentro de una deductiva impositiva. En el trasfondo de este planteamiento, se pretende develar que las políticas por sí solas no son virtuosas, requieren de una ciudadanía fortalecida, activa y veedora de las garantías que ellas ofertan. Aunque las estadísticas ilustran el fenómeno, no logran comprender la educación rural en toda su magnitud. Se trata de una realidad social, cultural, política y económica que no puede encuadrarse en una estadística, que fue diseñada para medir la calidad de la educación colombiana en general, pero no para explicar la situación de la educación rural en particular. Las cifras acerca de la cobertura, la flexibilidad y la pertinencia de la oferta educativa nos brinda información importante sobre la calidad de la educación rural, pero esto es solo la punta del iceberg.

En nuestro recorrido por la ruralidad colombiana, hallamos escuelas con instalaciones semiderruidas y carentes de servicios públicos necesarios: agua potable, baterías sanitarias en buen estado, vivienda del maestro en condiciones mínimas de bienestar. Pretender calidad de educación sin dignificación es un absurdo. Mientras la política educativa no observe con detenimiento el rostro del maestro, de la maestra rural, no será posible hablar de una calidad de la educación, y mientras no se haga un diagnóstico de cómo está organizada la escuela rural multigrado y los desafíos que maestras y maestros enfrentan, por ejemplo, para sostener el tema de los niveles, los ciclos y los grados, será muy difícil llevar a cabo una educación rural pertinente.

Una maestra de Paz de Ariporo, Casanare, lo ilustra cuando afirma tener desencanto cuando no halla, no encuentra, formas alternativas de cómo atender los aprendizajes diferenciados de sus estudiantes.

Me da piedra, dice la maestra, que se limite la inversión por parte del Estado para mejorar la educación; me da piedra con algunas comunidades donde algunas familias no apoyan la formación de los hijos; me da piedra cuando no hay compromiso compartido, que trae como consecuencias el aislamiento de ideas; la concentración en aprovechamiento de oportunidades; la destrucción de lo poco que se ha hecho; la desolación que invade toda posibilidad al cambio, y la escuela se convierte en un

entorno de solo quejas y toxinas con ideales limitados. (Maestra escuela rural de Casanare)

Por supuesto que desde el Proyecto de Educación Rural (PER) se plantean iniciativas sumamente importantes que, según los estudios, han dado resultados positivos. Sin embargo, la deuda con la educación rural aún no está saldada. Se habla con frecuencia de modelos pedagógicos y curriculares flexibles. Todos ellos encaminados a responder a la vida en el contexto atravesado por las lejanías, el clima, los ciclos de producción. Asimismo, se busca que todos estos modelos de aprendizaje contribuyan a entablar un vínculo con los proyectos productivos.

También se habla de pobreza e inequidad en los territorios rurales, pero se sigue pensando que con una inversión de bajo costo se logrará que la educación promueva la movilidad social. A manera de ilustración, a una institución educativa rural de Gigante (Huila) se le asigna cierta cifra de dinero para su sostenimiento anual, sin embargo, se oye decir con frecuencia de parte de maestros y rectores que dicho dinero no alcanza y que es necesario hacer gestión:

yo tengo mis contactos, y me regalaron unos balones. [...] Con otros padres de familia conseguimos hacer la gruta de la virgen. [...] Ahora me toca buscar con quien conseguimos recursos para limpiar este lote. [...] Es que el presupuesto que viene de la sede central solo está representado en escobas, trapeadoras y baldes.

Por su parte, el MEN (2001) afirma que

el Programa de Educación Rural constituye la estrategia principal del gobierno para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural. Se propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. La ampliación de la cobertura en preescolar y básica secundaria se logrará mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes en lugar de construir nueva infraestructura o vincular nuevos docentes.

Entre estas dos afirmaciones parece darse una aparente contradicción. Por un lado, se habla de estrategias de mejoramiento en la cobertura, la calidad y la pertinencia de la oferta educativa. Por otro lado, se habla de una asignación eficiente y equitativa de los recursos, pero sin invertir en infraestructura y planta docente. En la vida cotidiana de los maestros se habla de precariedad en los recursos –solo alcanzan para comprar escobas–, de abandono del Estado: “por acá no llegan ni siquiera los materiales, pero eso sí, la coordinadora nos exige que todos los formatos estén bien diligenciados”.

Las políticas educativas se enfocan en la cobertura, la calidad, la pertinencia y dentro de ello en la flexibilidad curricular y pedagógica, el aprendizaje y la redistribución equitativas de recursos precarios. Cabe preguntarse, cómo se logra equidad, calidad, pertinencia en una oferta educativa sin inversión en formación de maestros, creación de condiciones físicas, pedagógicas y didácticas para la enseñanza. ¿Cómo pedirle a maestras y maestros que dignifiquen la vida de niñas y niños cuando sus condiciones de vida son precarias?

### **Entre la univocidad educativa y la polisemia de la educación rural**

La educación rural no es un proceso formativo urbano, que puede regularse de manera homogénea a como se piensa la escuela de las grandes ciudades colombianas. La educación rural, como proceso y como práctica pedagógica, desde el punto de rectores y maestros se procura ajustarse a los lineamientos normativos de la política educativa vigente en Colombia –Ley General de Educación 115 de 1994, así como en el Decreto Nacional 1860 de 1994, capítulo II, que habla de la organización de la oferta educativa en niveles, ciclos y grados<sup>4</sup>. No obstante, las circunstancias sociales, culturales y económicas de algunos territorios rurales colombianos desbordan incluso la organización que allí se propone, no solo en términos de niveles, ciclos y grados, sino también en cuestión de horarios, tiempo de permanencia de los niños y las niñas en la

---

4 “Los niveles son etapas del proceso de educación formal, con fines y objetivos, el ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos y el grado corresponde a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo”. (Decreto 1860 de 1994.

escuela, número de horas que estudian, apoyo de los padres a labores escolares. A manera de ilustración, una maestra expresa que su labor se ve limitada a "cuando no me llegan todos mis estudiantes; no puedo trabajar bien cuando no hay colaboración de los padres de familia; no puedo trabajar bien cuando mis estudiantes no llevan el material para las clases".

Una semántica de la educación rural es la que se construye a partir de lo que se espera de esta oferta en las políticas educativas, y otra es aquella que significa desde el quehacer pedagógico en ejercicio. Ese en que maestras y maestros rurales se ven enfrentados cotidianamente. Dicho de una manera distinta, una es la concepción que sobre flexibilidad se propone desde el MEN, y otra es la que configura un maestro de escuela rural-aula multigrado al tener que planear un día escolar tomando como referencia que un grupo de niñas y niños llegan al inicio de la jornada, otros a la hora y otros quizá no llegan porque ayudan a sus padres en los menesteres del campo, o la temporada de invierno es tan fuerte que no es posible desplazarse de la casa hasta la escuela. "Los maestros no pueden trabajar bien cuando el grupo de estudiantes no llega a tiempo, cuando los padres de familia no colaboran con sus hijos por falta de dotación de las escuelas".

Otras circunstancias que podrían incidir en esta situación, quizá se deba a las distancias que niñas y niños deben atravesar para poder llegar a su escuela más cercana. "El niño que viene de más lejos se demora dos horas a caballo", dice una maestra, "y cuando llueve, puede demorarse hasta tres horas o simplemente no viene, por eso es que yo, aprovecho cuando está acá en la escuela para adelantarlo en los temas, después de terminar la jornada con los otros niños". (Maestra de escuela rural del Casanare).

Al reflexionar acerca de la educación rural y de sus implicaciones para la construcción de paz desde el punto de vista de la ciudadanía, el panorama no es tan alentador. A pesar de los acuerdos de paz, la guerra sigue ganando espacio, si bien ya no directamente con las armas –caso de las FARC– sí con la siembra de la desesperanza, porque según un grupo de pobladores de las zonas rurales los acuerdos de paz no se están cumpliendo, razón por la cual emergen

nuevamente prácticas de disuación: pagos de vacunas, se espera a que ciertos líderes salgan de la cárcel para que vuelvan a tomar el control de las zonas y así se vuelva a la 'pacificación'.

Por otro lado, hay desafíos de conocimiento qué atender: diseñar y oficializar estrategias que impulsen la participación real de la comunidades para que lo propuesto, por ejemplo, en el Decreto 893 de 2017, se lleve a cabo, esto es, el enfoque étnico y cultural, que articula el lenguaje de la educación rural con las semánticas emergentes y propias de los acuerdos de paz en Colombia: planes de vida, etnodesarrollo, enfoque territorial, pedagogía *in vivo* y performativa.

La educación rural no puede enfrentarse por sí sola a los desafíos de la ruralidad, sino que debe estar acompañada de una política integral relacionada con el acceso a tierras, infraestructura, asistencia técnica y capital (Tenjo y Jaimes, 2018). Adicionalmente, Tenjo y Jaimes (2018) establecen que la educación rural es menos relevante para el mercado y la menos significativa y, por lo tanto, ello repercute en el ingreso de los implicados, en comparación con el sector urbano.

Ello permite plantear la inferencia de la necesidad no solo de ampliar la cobertura educativa —que podría ser lo básico— sino también de propiciar una educación local, localizada y territorializada en el contexto rural, con las cosmovisiones y cosmogonías propias del territorio y que definen la educación rural. Esto es, la importancia que la educación esté articulada con el cultivo, con el pastoreo o con una iglesia más plural. La educación rural no puede estar ausente de los temas de política pública, debe posicionarse como prioridad, máxime de las condiciones de pobreza e inequidad de la población rural campesina (Turbay, 2006).

### **Condiciones y situaciones de la ruralidad por sortear**

Soportar una condición propiamente rural parece ser un tanto traumático, especialmente cuando se afronta los desafíos del clima, la incompreensión de las familias y la comunidad donde está ubicada la escuela; sentir que el Estado no

llega cuece una sensación de olvido y soledad. Una maestra de escuela rural de Paz de Ariporo afirma que le da piedra “que llegue el invierno y me toque viajar hora y media a caballo. Estoy en La Paz y esa carretera se vuelve una nada. Sé entierra. Se pincha, me pasa de todo”.

El paisaje, las condiciones climáticas, los aportes de la comunidad, por el contrario, son altamente significativos para el desempeño de la labor de una maestra. Esta es otra semántica de la educación rural nos ilustra de una interpretación existencial más positiva y cercana al deseo de ser un maestro comprometido.

¿Qué es educación rural? es estar al rededor de un ecosistema rodeado de diversas especies de animales, plantas. Ahí se encuentra mi escuela El Sinaí con 17 estudiantes de varias edades y grados en un solo ambiente de armonía, motivación, innovación y transformación. Vivo de lunes a viernes en la escuela con sentido de pertenencia, orgullosa de trabajar en el área rural, con ciertos temores en la noche. Pero con la mano de Dios que siempre me protege. Los viernes viajo después de mi jornada laboral. (Maestra, Paz de Ariporo, Casanare)

En este relato la maestra enfatiza en las condiciones de posibilidad. Nos habla de la comunidad, la ubicación de la escuela también como posibilidad. Cabe preguntarse ¿en qué medida el contexto inconfundiblemente rural incide en las maneras como maestras y maestros definen su labor y se identifican con ciertos rasgos de la pedagogía? La vocación del maestro parece anteceder la circunstancia que envuelve la práctica pedagógica. Razón por la cual, es la vocación y el compromiso lo que contribuye a comprensiones más positivas del enseñar en la ruralidad en un aula multigrado.

Sabemos que la labor docente es una labor de vocación y más que nadie, ustedes queridos maestros, saben el arduo, pero grato trabajo en el aula, pues nos dieron la oportunidad de la experiencia. Acá hacemos todos los esfuerzos para que niñas y niños aprendan los derechos básicos de aprendizaje, aunque a veces se hace muy difícil programar para todos los grados, pues no contamos con el material pedagógico y didáctico suficiente que permita apoyar, entonces toca usar los recursos del medio. (Maestra, Paz de Ariporo, Casanare)

Esta semántica pedagógica nos habla de la recursividad de la maestra, sin embargo, cuando se miden los aprendizajes de los niños y las niñas, ya sea con pruebas estandarizadas, o por los colegas maestros de los ciclos siguientes, puede haber una imputación de responsabilidades a la maestra del aula multi-grado porque ciertos niños y niñas están mal preparados.

Este tipo de interacción desestimula el trabajo colegiado y responsable entre maestros y padres y madres de familia. Una maestra dice que siente piedra cuando “algunos compañeros dicen que les da piedra que llega lunes porque les toca ir a trabajar; me da piedra que la mayoría de comunidades no agradecen ni valoren el trabajo del docente rural; me da piedra que los políticos se roben la plata de los niños”. Situaciones como estas inciden en la manera como maestras y maestros significan la enseñanza en contextos educativos rurales.

Algo similar se produce con nociones tales como currículos abiertos y flexibles. Bajo este concepto se espera que maestras y maestros creen condiciones pertinentes para el aprendizaje, afirma un maestro. Tener una postura pedagógica frente a las llegadas tarde de los estudiantes, o de sus ausencias por períodos largos mientras pasa la temporada de trabajo en la finca no es problemático para el maestro, al fin y al cabo, sabrán sortear dichos desafíos, por ejemplo, adelantan a los niños después del almuerzo, les envían trabajos adicionales para la casa, e incluso, algunos maestros visitan a sus estudiantes y les hacen apoyo pedagógico. Lo problemático está es cuando se hace la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, pues es muy notorio que sus resultados no son los esperados. Ahí sí surge la mayor dificultad. El rector y los demás compañeros tienden a responsabilizar a la maestra o al maestro comprometido con el proceso de aprendizaje del niño/niña que tuvo muchas ausencias, recibió apoyo pedagógico, dentro de un modelo flexible de aprendizaje, pero que fue evaluado como si hubiera estado las 25 horas a la semana en clase y con las mejores condiciones pedagógicas.

La recursividad del maestro para adelantar al estudiante, a juicio de Arias (2017), es parte de los saberes y de las prácticas localizadas de la enseñanza, las cuales

resultan de muchísima utilidad al momento de reconocer al niño, niña como un ser humano interesado por ser aprendiz. La educación rural tiene rostro, historia y condiciones de humanidad. Cuando la Misión para la Transformación del Campo (2015) señaló que las zonas rurales de Colombia presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos y un muy bajo logro educativo, el principal desafío resulta ser el de reconocer que hay seres humanos de carne y hueso que sobreviven y superviven a estas realidades. No es posible pensar en resultados de aprendizajes sin antes pensar en quienes son los seres humanos, su historia y condiciones que los producen.

¿Cuál es entonces la voz del maestro y cómo expresa sus miedos y desafíos? Reconocer el saber rural marca entonces la ruta de reconocer al maestro como propiciador de saber inédito –así no sea valorado en su propio potencial, por el afán de sostener una medición poco pertinente. El saber que se reconstruye entre los recorridos diarios para llegar a la escuela. Si bien la escuela y la educación rural han sido motor de transformación en el campo, esta transformación ha estado más ajustada al modelo económico capitalista que a los saberes ancestrales de los maestros de las regiones rurales.

Una educación rural en realidad incluyente debe nacer del diálogo de saberes, de manera tal que estos saberes, identidades, perspectivas, prácticas y construcciones colectivas de las diversas comunidades sean tomados en cuenta para la planeación y en el diseño del currículo (Arias, 2017). Seguramente cuando se está próximo a un territorio rural y se habita una escuela rural desde la superficie, todo sabe a producción, cultivos, arboles y animales, como primer avistamiento diferenciador de carros, edificios y autopistas. Cuando pasas de la visita y ahondas, todo adquiere un matiz distinto, las comparaciones ya no son tan apreciadas. Es necesaria la distinción. Reconocer el hecho, el acontecimiento rural, la vida rural y la educación rural en su propia fuerza, en su lucha natural por estar allí a través de la historia de los tiempos.

Se trata de comprender el hecho en su dinámica de constitución y no en su constitución misma. Probablemente se hallará un inicio sin principio y un fin sin final. La certeza será la incertidumbre. Las conclusiones serán provisionales.

Siempre habrá una apertura a la reconstrucción de nuevos lenguajes, nombramientos locales y emergentes de lo que significa estar por altas temporadas de la vida profesional en una escuela rural anclada en las montañas, o construida bien adentro de las llanuras. De esta manera, se está más cerca de una lectura del adentro, de un pensamiento estructurado en la dialéctica promisoría entre interioridad y exterioridad, de una lógica de pensamiento que permita interpretar al ser-ahí en su contexto de actuación, como alguien vinculado, arraigado a tradiciones y lógicas de pensamiento local, pero igualmente, dispuesto a desacomodarse, en apertura al conocimiento de otras miradas de lo real.

Se reconoce el mito fundante, claro esta, pero también la ley física. Mito y ciencia se debaten no para determinar quien tiene la razón, sino y sobretodo para construir cohabitación. El saber tradicional, saber popular, tiene su propio lugar entre quienes han construido una tradición de fe y confianza en él. Por ejemplo, parece muy obvio que el agua de cidrón es completamente medicinal, tranquiliza el alma, disminuye el estrés y evita un infarto. Todavía son famosos los sobadores, sus manos son mágicas para cuadrar cualquier descompostura. La ciencia igualmente tiene su lugar. Leer es saber descifrar las miles y miles de combinaciones que permite hacer nuestro alfabeto. Sumar es central y tan importante como restar, dividir y multiplicar. La naturaleza del instante es disímil, por tanto, pretender atrapararlo en una pregunta es solo fragmentarlo en una milésima parte de su verdad.

### **Una institución educativa transformadora**

La institución educativa rural, actualmente, en términos formales, tiene una alta preocupación por llenar formatos y responder a cifras y estadísticas que describen el estado actual de la cobertura, la repitencia, la permanencia. Esto está bien. Sin embargo, no se hace un seguimiento a la vida del maestro. De nuevo Arias (2017) encuentra las palabras para explicarlo:

no 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. (p. 61)

Otra parte, según Mendoza (2004), se espera una institución educativa que piense con detenimiento la formación de maestras y maestros, que los reconozca como sujetos del saber y agentes transformadores de realidad. Estos procesos formativos, tal como lo propone Mendoza (2004):

en relación al estudio de la calidad de los procesos pedagógicos en las escuelas rurales, deben partir del análisis de las prácticas sociales, vale decir de las prácticas educativas. En otras palabras, para abordar la calidad de dichos procesos ellos no pueden hacerse al margen del contexto donde se desarrollan; el tema de la práctica pedagógica rural debe emprenderse a partir de la referencia de la cultura escolar. En el entendido que la cultura proporciona un contexto en el cual se gestan, desarrollan y sostienen determinadas estrategias o estilos de enseñanza. (p. 174)

Desde estas perspectivas, se hace perentorio trazar horizontes formativos e investigativos en relación con ideas que contribuyan a la generación de condiciones que promuevan, efectivamente, en cada entidad territorial, la transformación del ser humano en persona humana; la formación de una cultura que privilegie el ejercicio de la política de manera autónoma y responsable por parte de cada persona; la producción de conocimiento con capacidad de comprender y de transformar la realidad (Lozano, 2012 p. 130).

### **Una práctica pedagógica transformadora**

Por su parte, desde el PER se habla de "convivencia escolar, que busca el desarrollo de proyectos encaminados a mejorar las condiciones de convivencia, participación activa y la solución pacífica de conflictos de las instituciones y las comunidades educativas rurales". Desde la historia de los maestros se aprende a vivir en la comunidad, con las reglas de juego que están instaurada en el

contexto por grupos antiguos, grupos guerrilleros o paramilitares. Es aprender a convivir en medio de la desconfianza, el silencio y la precaución de no exceder en nada, con nada, ni con nadie.

Como maestro a veces se es testigo de la violencia, de mediadores para que no maten, de algún líder que convoca para movilizar políticamente, o de un gran consejero y un sabedor de cómo vivir mejor. Esta práctica política, transformadora, de agudización de sentidos, tiene el propósito de analizar lo problemático del contexto e idear salidas pedagógicas que contribuyan a su mejoramiento. Se trata, entre otras, de interpretar y comprender en el contexto el sentido de vivir la vida juntos, de manera democrática y sorteando las condiciones de precariedad, pobreza, desigualdad e injusticia social, también atento a reconocer los hechos e identificar modelos de memoria histórica que posicione a la escuela como un territorio de paz y al maestro como agente de transformación social y política.

La idea es hallar en los lenguajes de maestras y maestros, rastros y huellas de su acontecer pedagógico relacionado con la construcción de paz en la escuela rural. Es fuente directa de una experiencia originaria de ser-en-el-mundo. Una comprensión de sí mismo que, combinado con la interpretación del quehacer pedagógico, determina rasgos culturales tejidos en un sentido local del aprender a vivir juntos sin arrasarse en contextos rurales cargados de aventuras. Unas escabrosas, otras de mayores dichas. "Allá en playa del río mataron, despedazaron y acribillaron a muchos", cuenta una vecina de la comunidad a una maestra recién llegada a la escuela. Comprender este lenguaje local no solo es relatar historias del aprendizaje de los niños y las niñas, sino de las hazañas que maestras y maestros de ciertos contextos locales, que cuentan cómo su labor está atravesada por una historia del conflicto, la muerte, el secuestro.

Esto lo lleva no solo a ocuparse de qué enseñar y cómo hacerlo, sino también los aprendizajes de los niños y la precaución que deben tener con su aparición en el contexto para no ser objeto de señalamientos, que en ciertos episodios de la historia colombiana eran objeto de muerte, desalojo o traslado obligatorio.

## **A modo de conclusión**

La educación rural ciertamente no es un concepto urbano. Es una construcción social que se teje entre relatos y narrativas de maestras y maestros que experimentan en su experiencia los efectos de una política educativa que está enfocada en condiciones externas y homogéneas de un modelo educativo. La educación rural se constituye como una experiencia pedagógica arraigada en acontecimientos cotidianos, que interpelan densamente la vida de maestros y frecuentemente los empujan a producir nuevas perspectivas del quehacer pedagógico. Está llena de localidad y territorio pasado por el Dasein-pedagógico que no solo aborda el aprendizaje, sino y sobre todo la enseñanza.

La educación rural se configura a partir de cosmovisiones históricamente construidas, sembradas en un contexto que delimita una experiencia única, subjetividad y modelada en trayectorias muy particulares del ser-maestro en Colombia. Por ello, podría decirse que educación rural es una experiencia particularizada y radical de comprender y conocer nuestro modo de ser en el mundo, nuestro modo de comprender la enseñanza. Una experiencia que para ser descifrada requiere el diálogo que puede producirse entre el intérprete –maestro, maestra–, el texto –las políticas y condiciones de enseñanza– y la obra de arte –el aprendizaje. La educación rural es una comprensión local y encarnada en la vida de maestras y maestros que cada mañana al despuntar el sol se disponen a hacer del quehacer pedagógico una oportunidad de vida y un aprendizaje para niñas y niños que llegan a sus escuelas desde grandes lejanías. Es un modo de aparecer, crear, interactuar y pertenecer.

Desde un horizonte de sentido hermenéutico, la pedagogía en contextos rurales se representa como un discurso educativo impregnado de experiencia, alejado de toda sistematización, cerrada en sí misma y, por tanto, fuente primordial de nuevos saberes. La experiencia pedagógica rural es un saber que imbrica lo esperado desde las políticas educativas y lo real visto con la piel de maestras y maestros que cada mañana se levantan para preparar una taza de chocolate a niñas y niños que vienen desde grandes lejanías a celebrar la vida con el conocimiento, la socialización y el encuentro con el maestro.

Particularmente cuando se habla de la educación rural en Colombia y en América Latina, parece haber un especial énfasis en los aspectos sociodemográficos, que ilustran acerca de las cifras de calidad de la educación o, en su defecto, de los desafíos que para la enseñanza acarrea las condiciones del contexto. La educación rural en clave sociodemográfica enfatiza en niveles escolaridad, dedicación y movilidad social. Parece darse una yuxtaposición de ideas e idearios. Todos ellos, dominantes basados en el desarrollo del capital, la tecnificación y la productividad. Cuando se habla de género, se hace en términos de participación de la mujer en el mundo productivo. Poco se menciona el tema de la exclusión, el machismo y la subordinación de la mujer a lo privado, lo doméstico y el cuidado de los niños.

En suma, la educación rural en Colombia requiere de un trabajo cooperado entre los diversos sectores educativos, productivos y sociales, de manera tal que pueda tenerse un mayor impacto en el diseño, implementación y evaluación de una política propia para la educación rural. Adicionalmente, es fundamental proponer una política de flexibilización de los currículos, planes de estudio y de la docencia, para que de esta manera todos los profesionales, y particularmente los educadores, reciban sus clases *in situ*, a través de laboratorios pedagógicos y contacto directo con comunidades educativas rurales.

Complementariamente es necesario diseñar un programa de investigación sobre estudios de la educación rural y la ciudadanía, a partir del cual no solo se produzca conocimiento acerca de los campos de conocimiento en mención, sino que además pueda generarse innovaciones pedagógicas en la educación rural, formar agentes educativos en distintos niveles, posicionar al maestro rural como un sujeto del saber y proponer horizontes epistemológicos y metodológicos propios de la investigación en educación y ciudadanía rural, acordes con las realidades locales rurales, así como a cualificar los observatorios existentes en ruralidad de la Universidad de La Salle.

Desde este mismo programa de investigación, diseñar por lo menos dos estudios sobre la educación rural en Colombia, encaminados a evaluar a profundidad las actuales propuestas de educación rural en el país y derivar una propuesta alterna, sistematizar las prácticas pedagógicas del docente rural y diseñar un modelo de formación del docente rural, y contribuir al diseño de una política particular de formación para el docente rural en Colombia.

## Bibliografía

- Arias, J. (2017) Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Edición electrónica. Escuela de filosofía Universidad de Arcis. Recuperado de [http://www.escriituradigital.net/wiki/images/Austin\\_-\\_Como\\_Hacer\\_Cosas\\_Con\\_Palabras.PDF](http://www.escriituradigital.net/wiki/images/Austin_-_Como_Hacer_Cosas_Con_Palabras.PDF)
- Charaudeau P. y Maingueneau D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu.
- Congreso Nacional de Educación Rural. (2016). *Mesa Nacional de Educación rural. Un escenario para pensar la educación en territorios rurales de Colombia*. Bogotá. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/321790143\\_Mesa\\_Nacional\\_de\\_Educacion\\_Rural\\_Un\\_escenario\\_para\\_pensar\\_la\\_educacion\\_en\\_territorios\\_rurales\\_de\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/321790143_Mesa_Nacional_de_Educacion_Rural_Un_escenario_para_pensar_la_educacion_en_territorios_rurales_de_Colombia)
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Misión para la Transformación del Campo Colombiano*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>
- Echavarría, C. (2018) *Semánticas de la Educación Rural: lenguajes de maestros y maestras*. En proceso de publicación
- Informe Empresarios por la Educación. (2018). *La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia*. Recuperado de <https://fundacionexe.org.co/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia/>
- Lozano, D. (2011). 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. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss57/7/>

- Lyotard, F. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid. Planeta Agostini.
- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, (9), 169-178.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Proyecto educativo rural*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-arti-cle-329722.html>
- Perfeti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. CRECE. Recuperado de: [http://www.red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)
- PNUD (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo*. Bogotá: INDH, PNUD. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr\\_colombia\\_2011\\_es\\_resumen\\_low.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_resumen_low.pdf)
- Tenjo G. y Jaimes, C. (2018). Ingresos y educación en el sector rural colombiano. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 209-233. <https://doi.org/10.18601/01245996.v20n38.09>
- Turbay R. (2006). Educación media rural, perspectivas en clave histórica. *Revista Colombiana en Educación*, (52), 102-137.