

2019-01-01

La escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural

Natalia Sánchez Corrales

Universidad de La Salle, Bogotá, nasanchez@unisalle.edu.co

Álvaro Hernández Bello

Universidad de La Salle, Bogotá, alhernandez@unisalle.edu.co

Catalina López Gómez

Universidad de La Salle, Bogotá, clopez@unisalle.edu.co

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

Citación recomendada

Sánchez Corrales, N., Á.Hernández Bello, y C.López Gómez (2019). La escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 111-130.

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.

Las escuelas del río:

una lectura del
Plan Especial de
Educación Rural



Natalia Sánchez Corrales*
Álvaro Hernández Bello**
Catalina López Gómez***

■ Resumen

Existe un consenso creciente sobre la necesidad de adelantar medidas urgentes y eficaces que permitan superar las brechas educativas entre el mundo urbano y el mundo rural. Este consenso se soporta en la sobrada evidencia que muestra la relación que existe entre la educación de pésima calidad y el agravamiento constante de las condiciones de vida de las poblaciones rurales en Colombia. Lamentablemente, la conciencia de la necesidad no se ha compadecido ni con la voluntad ni con la efectividad de la acción pública. Por ello, la situación de la educación en los contextos rurales es más que dramática.

* Doctora en Educación. Profesora asociada del Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: nasanchez@unisalle.edu.co

** Magister en Estudios Culturales. Director de Vida Universitaria de la Universidad de La Salle. Director de la Fundación Profesionales Amigos. Correo electrónico: alherandez@unisalle.edu.co

*** Doctora en Filosofía. Docente e investigadora del Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de la Salle. Correo electrónico: clopez@unisalle.edu.co

En ese contexto, el acuerdo de paz firmado entre el gobierno de Colombia y la extinta guerrilla de las FARC-EP, en 2016, planteó el compromiso de adelantar un programa nacional de educación rural que podría constituirse en una herramienta efectiva para la construcción de paz en los territorios más marginados del país. En respuesta a ese compromiso, se ha venido formulando en los últimos meses el llamado Plan Especial de Educación Rural (PEER), el cual aspira a consolidarse como el documento orientador de la nueva política de educación rural para el país.

En este texto se hace una lectura crítica del PEER que se ha venido formulando y se argumenta que, si bien su mecanismo participativo y sus propósitos son acertados, el enfoque escogido para su formulación no permite atender los problemas estructurales de la educación rural de Colombia y que, al fomentar de modo implícito un modelo excluyente, no podrá consolidarse como herramienta de construcción de paz. Adicional a ello, mostramos de modo incipiente la experiencia educativa del pueblo de Murui, en el departamento de Putumayo, y sugerimos que en ella puede haber pistas para hacer ajustes en el plan propuesto hasta ahora.

Palabras clave: Plan Especial de Educación Rural (PEER), implementación acuerdo de paz, educación para la paz.

Es necesario tener una escuela en la comunidad porque si se quiere formar un cantor es necesario aconsejarlo desde la misma casa con las dietas, con cuidados propios y que se pueda educar desde la tradición (...).

Cuando uno tiene sus hijos cerca los reza, orienta y guía el camino y el pensamiento. Si están lejos uno no puede orientarlos y más bien se confunde y se enreda el pensamiento y no se puede formar como se viene pensando (...).

Es por eso que debemos tener la escuela en la comunidad porque es la mujer, la mamá de todos, es la que sabe atender en una maloca y nos sostiene a todos y los niños. Estando cerca uno les

puede enseñar haciendo, haciendo canastos con el hijo se aprende, pescando con el hijo aprende, la mamá que ralla yuca con la hija ella aprende a rallar, a hacer cazabe y otras labores.

Para que el niño aprenda del blanco, nosotros con nuestro pensamiento lo dejamos en el pupitre del blanco y lo vamos protegiendo para que aprenda, los podemos curar, endietar y guiarlos en pensamiento para ser abogados, profesores, los guiamos espiritualmente y les explicamos para qué los curamos, cómo deben actuar y ellos seguirán el camino. No les prohibiremos a los niños a estudiar lo occidental, que lleguen hasta donde sean capaces de seguir.

Relato de Isaac Makuna¹

Introducción

Tras una relativa ausencia en la esfera del debate público, hacia finales de la primera década del siglo XXI, resurgió un renovado interés por los temas asociados con el desarrollo rural integral. En oposición a las políticas públicas que caracterizaron el periodo de políticas económicas entre 1990-2010, en el marco de las cuales se vivió un claro proceso de deterioro de la institucionalidad pública dedicada a la ruralidad, en el contexto del primer gobierno del presidente Juan Manuel Santos se animó un proceso de reflexión sobre las posibilidades de desarrollo para Colombia que se estaban perdiendo al no fijar la vista en la ruralidad y sus entornos.

Este proceso de reverdecimiento del debate tuvo un hito muy importante en la publicación del Informe de Desarrollo Humano de 2011, que dirigió el profesor Absalón Machado y que llevó por título *Colombia rural: razones para la esperanza*. En ese informe, por ejemplo, se volvió a reconocer la gran herencia rural que sigue siendo propia de los hogares colombianos que viven en las grandes ciudades

¹ Testimonio recogido por Gustavo Restrepo en octubre de 2000 en la comunidad de Bocas del Pira, en el río Apaporis (Garzón, 2006, p. 22).

y se discutió el porcentaje de población que, hasta ese momento, se consideraba como constitutivo del sector rural. Efectivamente, a partir del informe, se ha aceptado que aproximadamente el 32 % de la población vive en la ruralidad, contrario al 25 % que se había aceptado como cifra oficial desde mediados de los 90.

Era el contexto de la discusión en el Congreso de la República de lo que se consolidaría luego como la Ley 1448 también de 2011, o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, la cual constituyó un elemento clave en el reconocimiento oficial del conflicto armado interno y de los efectos atroces que este había tenido en las dinámicas de despojo de tierras y desplazamiento forzado de la población colombiana. A la Ley 1448 siguió el Proyecto de Ley de Desarrollo Rural Integral preparado por el gobierno, en cabeza de Juan Camilo Restrepo, entonces ministro de agricultura y desarrollo rural.

Este interés público por el desarrollo rural abonó, sin lugar a dudas, el camino para la negociación de paz que tuvo lugar de manera oficial entre el gobierno nacional y la ex guerrilla de las FARC-EP, entre agosto de 2012 y septiembre de 2016, y que condujo, tras su firma, plebiscito, renegociación y refrendación por vía del Congreso, al llamado 'Nuevo acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera'. Es lícito afirmar que buena parte de los argumentos que esgrimió el Estado colombiano a lo largo de la negociación emanaron del informe de la Misión para la Transformación del Campo Colombiano, encargada por el presidente de la República a un grupo de reconocidos expertos en desarrollo rural encabezado por José Antonio Ocampo.

En efecto, el acuerdo de paz firmado tiene como eje, además de la dejación de armas por parte de los hombres y mujeres de las extintas FARC-EP, un ambicioso programa de desarrollo rural cuyo propósito central es integrar las extensas regiones del país que estuvieron históricamente alejadas de los circuitos del desarrollo y el bienestar. En palabras del propio acuerdo:

el desarrollo rural integral es determinante para impulsar la integración de las regiones y el desarrollo social y económico equitativo del país. La RRI [Reforma Rural Integral] debe lograr la gran transformación de la realidad rural colombiana, que

integre las regiones, erradique la pobreza, promueva la igualdad, asegure el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía y como consecuencia garantice la no repetición del conflicto y la erradicación de la violencia. (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2016, p. 10)

Tan central resulta la aspiración de transformar la realidad rural en el marco del acuerdo de paz, que no sólo su primer punto, que lleva por título 'Reforma rural integral' está dedicado por completo a ese punto, sino que cada uno de los ámbitos referidos a la participación política (punto 2), al tema de drogas y cultivos ilícitos (punto 4), y justicia transicional (punto 5), contiene importantes iniciativas que debían desarrollarse principalmente en la ruralidad dispersa del territorio colombiano.

A modo de contexto es importante mencionar que, en el momento en el que se escriben estas líneas, que corresponde a los últimos meses de 2018 y primeros de 2019, existe una sensación generalizada de incertidumbre sobre el compromiso del ejecutivo nacional con la implementación de las medidas consagradas en el acuerdo y sobre el impacto material que están logrando los programas ya iniciados en las condiciones de vida de la población rural más vulnerable. Este debate se ha agudizado tras la posesión del presidente Iván Duque en agosto de 2018, quien obtuvo una amplia mayoría electoral derivada de la coalición de derecha que encabezó el partido del ex presidente y senador Álvaro Uribe Vélez, férreo opositor del acuerdo de paz firmado con las FARC-EP.

En el marco de ese conjunto de medidas consagradas a la transformación de la realidad en la ruralidad colombiana, hay una que, pese a no ser materia de polémica nacional, implica, de realizarse efectivamente, un cambio radical en las condiciones de vida de la población rural colombiana. Nos referimos a la propuesta de elaborar y poner en marcha un Plan Nacional de Educación Rural.

El punto 1.3.2.2., dedicado exclusivamente a esta materia, afirma:

con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en

las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el gobierno nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural [PEER]. (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2016, p. 26)

El análisis que acá proponemos nace en una lectura crítica de los primeros avances en la formulación de este plan. Mediante ella, proponemos mostrar que, si bien los propósitos que han orientado hasta el momento su elaboración identifican una necesidad urgente y acertada, el enfoque general que se ha venido usando es incapaz de transformar de manera estructural las deficiencias que reproducen las violencias y las vulnerabilidades del país y que, por eso, no puede en estricto sentido considerarse un programa de educación para la paz. Desde nuestro punto de vista, los supuestos actuales del PEER no sólo reproducen formas de violencia epistémica, económica, y cultural, sino que adicionalmente resultan determinantes en la definición de las posibilidades de unas 'educaciones otras' para hacer las 'paces' (Sánchez-Corrales, 2018).

Adicional a ello, exponemos brevemente una experiencia en curso de educación indígena y comunitaria en el pueblo Murui, en el departamento de Putumayo, que podría marcar un camino promisorio en ese sentido.

El Plan Especial de Educación Rural

Los planes, programas e iniciativas dedicadas al mejoramiento de la educación rural en Colombia, son todo menos una novedad. En efecto, en la agenda de las reformas educativas, la ruralidad y sus necesidades han estado presentes de manera permanente, hasta el punto que el país ha sido objeto de varios estudios nacionales e internacionales a propósito de las innovaciones educativas en la materia.

El antecedente más claramente identificable de iniciativas de esta naturaleza tuvo lugar mediante el llamado 'Modelo de Escuela Nueva Activa'. Este modelo, que fue formulado en su versión estratégica y operativa a mediados de los 70 por un equipo de trabajo conformado por Vicky Colbert, Beryl Levinger y

Óscar Mogollón, se posicionó rápidamente como un referente para el desarrollo de ofertas flexibles orientadas a la ruralidad.

Si bien hay discusiones no resueltas sobre su impacto en el largo plazo, los resultados de la propuesta fueron sorprendentes. Como reza la información institucional de la Fundación que hoy lleva el nombre de este famoso modelo educativo rural,

en el Primer Estudio Internacional Comparativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Unesco (1998) Colombia logró la mejor educación rural primaria en América Latina, después de Cuba, siendo el único país donde la escuela rural obtuvo mejores resultados que la escuela urbana, exceptuando las megaciudades. (...) Adicionalmente, en 1989 Escuela Nueva fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las tres reformas más exitosas en los países de desarrollo alrededor del mundo que impactó las políticas públicas. Y en el 2000, el Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas la seleccionó como uno de los tres mayores logros del país.²

Con esta experiencia acumulada, y suscitada por las marchas campesinas de 1996, que exigieron al gobierno del presidente Samper medidas urgentes para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población del campo, se formuló el llamado Programa de Educación Rural (PER), que continuó su marcha mediante la formulación y desarrollo de varias propuestas pedagógicas orientadas a atender las necesidades más apremiantes de la educación rural. Han hecho parte de la oferta del PER en su larga historia: la postprimaria rural inspirada en Escuela Nueva, el Servicio de Educación Rural (SER) y la etnoeducación.

Estas propuestas se han acompañado de manera permanente de modelos no presenciales de formación, los cuales han hecho un aprovechamiento permanente de las tecnologías para la expansión del conocimiento. En ese sentido, no debe olvidarse que desde 1947, y en una experiencia que se extendió

2 Información disponible en <http://escuelanueva.org/portall/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html>

hasta 1989, el sacerdote jesuita José Joaquín Salcedo desarrolló a través de la plataforma social llamada Acción Cultural Popular (ACPO), las llamadas escuelas radiofónicas campesinas de Radio Sutatenza, que permitieron la alfabetización y la formación política de cientos de campesinos y campesinas de Colombia. Dentro de los modelos no presenciales incluidos en el PER han estado el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y la telesecundaria rural.

Así pues, el nuevo esfuerzo de formulación y puesta en marcha del PEER se enmarca en toda una tradición de pensamiento y experiencia acumulada en torno a los desafíos de la educación rural.

El documento borrador del PEER coordinado por el Ministerio de Educación Nacional y apoyado tanto por la Mesa de Política Educativa para la Paz³, como por la Mesa Nacional de Educaciones Rurales⁴, constituye un antecedente muy significativo de política pública construida con la participación de la sociedad civil. Este esfuerzo intersectorial por inventar las condiciones de posibilidad de una educación rural contextualizada y formulada desde diferentes lugares de interés, encuentra su horizonte en la responsabilidad de la educación de construir un entorno social para la paz.

Hay cuatro supuestos en la afirmación de que poner en marcha el PEER es la prioridad educativa más importante del país para los próximos años. Primero, que las injusticias de este país de profundas desigualdades no se podrán superar sin un enfoque generacional, que ofrezca a todos los niños y los jóvenes pobres (rurales y urbanos) otras opciones radicalmente diferentes de las que tienen hoy en día. Segundo, que el mundo urbano ha excluido sistemáticamente al mundo rural, especialmente

3 Compuesta por entidades y organizaciones especializadas en temas de educación y que son representativas en distintos sectores: sociedad civil, ONG nacionales e internacionales, academia, cooperación internacional y sector privado.

4 La mesa nacional se configura como un espacio de reflexión, debate, construcción de conocimiento, de incidencia política, de interlocución directa con instancias gubernamentales y de la sociedad civil organizada y de gestión de propuestas en materia de educación rural en los territorios y con las poblaciones priorizadas: comunidades campesinas, pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas. Las mesas funcionan en los siguientes territorios: Arauca, Antioquia, Valle del Cauca, Cundinamarca, Ibagué, Caribe, Meta (Acacias y Puerto López), Caquetá. (MEN, 2018).

al mundo rural disperso y afectado por la violencia, y que esa exclusión se agravó en los años de bonanza económica que transcurrieron entre 2000 y 2015, porque la riqueza del país durante esos años aumentó, pero se distribuyó poco y las políticas sociales compensatorias se quedaron sobre todo en las ciudades. Tercero, que la guerra se alimenta de chicos del campo, y que es mucho más barato invertir en esa población recursos adicionales suficientes para que sus opciones en las economías legales sean mayores que el atractivo de los grupos armados, a seguir en la guerra, haciendo que soldados profesionales, ejércitos privados de narcotraficantes, guerrilleros y paramilitares, es decir, niños y jóvenes colombianos, se sigan matando entre sí. Y el último supuesto, es que la educación rural es un consenso político en Colombia, y se verifica cuando se analizan las propuestas de los candidatos presidenciales en esta campaña. (MEN, 2018, p. ix)

La premisa central que esta apuesta pone en circulación es que el contexto rural es el que dispone unas ciertas condiciones de reproducción de la violencia social y armada que vive el país: tanto la mano de obra para la guerra, como las economías que la alimentan (legales e ilegales), encuentran en la ruralidad colombiana factores que garantizan su funcionamiento y expansión. En este caso, tanto la pobreza rural que aumentó considerablemente en el país como resultado de la apertura económica de los 90, junto con la escasa oferta de oportunidades para los y las jóvenes del campo, parecen ser las variables tenidas en cuenta para justificar un consenso nacional en torno de la necesidad de una política de educación rural.

Aunque el argumento es sólido y sin duda lleva consolidándose varias décadas, lo cierto es que en Colombia la inversión pública realizada en la educación rural ha sido deficitaria con respecto a sus necesidades, entre otras razones por el efecto de la acelerada urbanización que ha vivido el país en las últimas décadas. Mauricio Perfetti, en su informe sobre la educación para la población rural en Colombia (2003), asegura que hay varios factores implicados en este fenómeno: tanto el recrudecimiento del conflicto armado, como la presión económica que enfrenta el sector agropecuario en el contexto de la globalización, han desplazado a millones de personas a las ciudades.

Asimismo, el crecimiento acelerado de la población urbana, lo mismo que la concentración de la riqueza en estos espacios, han invisibilizado, según los autores del documento borrador del PEER, el carácter de urgencia de una política especial para esta población. El diagnóstico que hacen de la situación actual es contundente:

Este Plan responde a unos desafíos diversos y complejos en el sector rural. Entre otros, las características internas de los establecimientos educativos rurales son particulares y distintas de los establecimientos de las zonas urbanas; el estado actual de la infraestructura es, en muchos casos, deficiente; el contenido de los programas educativos en zonas rurales no siempre es adecuado para el contexto regional, social y cultural; la oferta educativa es dispersa; la planta docente es insuficiente y en muchos casos no tiene la formación necesaria para ofrecer un servicio educativo contextualizado a la ruralidad; y la capacidad administrativa del sector es baja. Además, el sector rural enfrenta otros desafíos contextuales, tales como una geografía difícil, una población dispersa y un conflicto armado, que afecta no solo por el hecho de que algunos grupos armados aún no se han desmovilizado sino, además, porque el sistema debe enfrentar las secuelas de una guerra de 52 años. (MEN, 2016, p. 2)

Pese a tener parte del diagnóstico correcto, los desafíos en términos de la infraestructura, el currículo, la planta docente, la geografía y la guerra que no termina, se suman a un diálogo que pareciera imposible entre tradiciones culturales diversas y horizontes de interpretación colectivos que no se ven reflejados en el modelo de la escuela clásica. Pareciera que no solo se trata aquí de poner en funcionamiento una política que homogeniza y singulariza la idea de educación y de ruralidad que llega a territorios diversos; se trata de la expansión de un proyecto civilizatorio-educativo que se justifica en estos términos:

En cuanto a los efectos que la inversión en educación rural (enfocada en los primeros años de vida) puede tener sobre otras variables, se ha encontrado evidencia de que esta puede llevar a una reducción de la criminalidad. Los niños y jóvenes mejor educados y con más años de educación serán menos propensos a dedicarse al crimen, y el costo de las inversiones en educación puede ser menor que el costo de combatir la criminalidad (Heckman, 2006). En el contexto colombiano este efecto

puede ser aún más significativo ya que los jóvenes de zonas rurales que hayan recibido más educación (y de mejor calidad) serán menos propensos a dedicarse al crimen, a unirse a grupos armados o a dedicarse a otro tipo de actividades ilegales. Un importante canal por el que se da esto es que jóvenes con mayores habilidades y capacidades tendrán un costo de oportunidad más alto de dedicarse al crimen, ya que sus opciones 'legales' pueden ser mayores y mejor remuneradas que las de un joven sin educación. (MEN, 2016, p. 27)

Aunque el PEER anticipa enfoques diferenciales en lo territorial, lo poblacional y la participación comunitaria, el contexto de justificación que está en la base de esta política es la formación de capital humano que pueda integrarse exitosamente a la operación de la economía de mercado que no ha logrado penetrar hasta ahora la ruralidad colombiana. Si bien, esta puede ser la expectativa de muchos y muchas jóvenes que viven en estas zonas denominadas rurales, no es el caso de todos, tal vez ni siquiera de la mayoría que ha sido histórica y sistemáticamente excluida por este tipo de economía.

Limitaciones del enfoque seleccionado

Son muchos los problemas a los que se enfrenta esta apuesta de política pública. En primera instancia, se trata todavía de un documento borrador que no sólo no encontró respaldo presupuestal en el gobierno anterior, sino que ahora enfrenta el desafío de encontrar respaldo político en un gobierno que parece tener otras agendas.

En segunda instancia, han sido también múltiples los lugares desde donde se han formulado críticas a esta apuesta, no sólo por la lógica individualista, universalista y estandarizada que pone en circulación (Patarroyo, 2018), sino también por las dificultades implícitas en su trámite en medio del recrudescimiento de la violencia en algunos territorios (Arias, 2017). Aquí, nos concentraremos en analizar dos asuntos con respecto a esta línea de política que son transversales a las apuestas que en este momento se están haciendo en términos de política educativa para la construcción de paz, estos son: los diagnósticos desde las ausencias y la noción de paz liberal.

Los diagnósticos desde las ausencias

En relación con el primer asunto, los diagnósticos desde las ausencias, vemos cómo se repite la justificación de este tipo de políticas a partir de descripciones de los contextos, en este caso de la ruralidad, que sólo refieren aquello que no está, que no es, o que es, en los mismos términos, la negación de lo que se considera deseable, es decir, la negación del lugar de enunciación desde el que se mira a estos contextos, pero que queda invisible en su formulación.

Es este punto cero que sólo ve ausencias, territorios desocupados, empobrecidos, analfabetos, sin infraestructura, ni conocimientos, el mismo que prescribe las condiciones de su intervención. Inclusive la idea de la ausencia del Estado que se cita en el documento, oculta las formas en las que esta idea de ausencia ha permitido una relación de explotación entre el centro metropolitano y sus periferias. Es decir, es gracias a esta ausencia del Estado que el modelo económico ha logrado generalizarse a todo el territorio colombiano, configurando un modo de operación en el que las periferias han estado disponibles para su explotación por parte de las élites locales y sus correlatos globales.

A partir de esta idea, el problema se reduce a la ausencia del Estado, al hecho de que no se ejerce plenamente la soberanía. Esta ausencia ha mostrado ser, sin embargo, más que una expresión de la debilidad o de la disfuncionalidad del Estado (incapacidad, baja cobertura, corrupción, etcétera), la forma particular que ha caracterizado históricamente su acción frente al conjunto de realidades que han sido considerados como fronteras internas: el país anclado en el pasado y en el desorden, que espera ser redimido por la llegada del progreso para poder así ingresar a la nación y hacer parte de la historia. El concebir las realidades fronterizas de manera autorreferencial, como externas a la nación, e incluso como opuestas a ella, impide reconocerlas como producto de un mismo devenir, de un mismo contexto: ha contribuido a su reificación, al tiempo que oculta los procesos mediante los cuales se establecen y se decretan su diferencia y su separación. Por lo demás, desde la perspectiva de su relación con la periferia resulta inocultable que el proyecto nacional se ha visto reducido a su incorporación a la economía metropolitana, es decir, a los

sistemas económicos y militares necesarios para garantizar la explotación intensiva y extensiva de sus poblaciones y paisajes. (Serje, 2011, p. 308)

Además de ocultar los modos en los que este ordenamiento político ha contribuido a profundizar la operación del sistema económico, esta lectura de la ruralidad vista como ausencia, refuerza la idea de que es con la expansión de la modernidad liberal y su expresión material en instituciones estatales que lograremos alcanzar la paz y el desarrollo. La tesis de Jiménez-Ocampo (2014) es que desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 se empieza a realizar la tarea de fortalecimiento institucional estatal que llevaba siendo señalada por todos los estudios de la violentología –tanto locales como foráneos– como la fórmula para la consecución de la paz. Sin embargo, este Estado mucho más fuerte no logra realizar la promesa de la paz, entre otras, porque

el problema radica en que la experiencia prolongada con los tratamientos excepcionales y gobiernocéntricos de las dinámicas de la guerra produjeron la emergencia de un campo inédito en la gestión estatal de la historia republicana de Colombia hasta el final del Frente Nacional (1974): el ‘campo de la administración de los efectos de la guerra’; escenario en el que la solución política a la guerra sale del campo de interés de las élites en el poder instituido, puesto que la paz deviene en otro ámbito tecnológico de gubernamentalidad. (Jiménez-Ocampo, 2014, p. 52)

Así, la idea de la ausencia invisibiliza tanto el sistema económico en operación en la explotación de las periferias, como los intereses creados por las élites políticas en la administración de la guerra como estrategia de reproducción de ese mismo sistema. Esta idea de vacío es activamente productora de las condiciones por las cuales se justifica y sostiene tanto el ‘Estado de excepción’ con el que se administra la guerra, como las continuadas intervenciones sobre los territorios y poblaciones ‘desocupadas’.

De esta forma, la premisa puesta en circulación en el PEER según la cual es en la ruralidad colombiana donde se encuentran las condiciones que reproducen el conflicto social y armado, no sólo oculta la participación de los centros urbanos en la organización de estos espacios, sino que adicionalmente, convierte

el problema de la violencia en un problema endógeno de las zonas rurales, justificando de esta forma su intervención.

Esta premisa además oculta la enorme diversidad de experiencias educativas que existen y resisten la implantación de la educación estatal como modo de reproducción legítimo de la vida social, económica, epistémica y política de los pueblos a lo largo y ancho del país.

La noción de paz liberal

La idea del ciudadano liberal, en tanto expectativa moral y política de un individuo sujetado a la ley, autónomo en el cumplimiento de las normas sociales, y protector de su propiedad privada y la de los demás, hace parte del discurso del liberalismo clásico europeo desde su formulación. Los dispositivos y las tecnologías educativas operadas por los Estados en todo el mundo para su formación, por otra parte, son asuntos más bien recientes.

El discurso del individuo emprendedor, libre y autónomo que se ocupa de perseguir sus propios fines y maximizar su bienestar, ha sido especialmente importante para la definición y diseño de las reformas educativas que han ocupado a casi todos los países del mundo en las últimas cuatro décadas. Las dimensiones tanto políticas como económicas de este perfil de formación –el sujeto liberal– han hecho posibles importantes giros en términos de la comprensión de muchos problemas sociales, en particular han logrado individualizar la responsabilidad sobre la persistente desigualdad y pobreza, y nombrar como falta de desarrollo, la explotación y violencia sostenidas sobre los pueblos colonizados.

Además, este individualismo como unidad fundamental de la organización social y política no sólo es hostil a solidaridades y responsabilidades comunitarias, sino, sobre todo, se trata de una abstracción metafísica desde la que se explica lo político como constituido por falsas dicotomías entre: lo privado y lo público, el individuo y el Estado, la autonomía y la soberanía, etc. Estas dicotomías no sólo invisibilizan las relaciones de dependencia que hay entre una multiplicidad de esferas y dimensiones de la vida cotidiana que exceden por mucho

el binario, sino que adicionalmente naturalizan una serie de desigualdades e invisibilidades que son parte constitutiva del pacto liberal: es racista, patriarcal, colonial y capitalista.

Este pacto racista, patriarcal, colonial y capitalista que se funda en la negación sistemática de las diferencias bajo el manto de la igualdad, es renovado en las emergentes geografías y territorialidades neoliberales en la forma de sistemas educativos orientados a constituir sujetos que encarnen precisamente estas condiciones. Las diferentes estrategias utilizadas para instituir la legitimidad de los organismos internacionales en el diseño, control y evaluación de las medidas educativas estatales adoptadas para este fin, es una muestra de ello.

El aprendizaje que se propone desde este discurso es, por tanto, acerca de una manera de ser sujeto-sujetado, de encarnar el pacto, y garantizar de esta forma el gobierno a distancia a través de la autonomía tanto de individuos como de instituciones. La relación que se produce entonces entre aprendizaje y desarrollo, entre educación y la consecución de las condiciones que requiere un país para construir la paz, presume su legitimidad en la carencia de los individuos, pueblos y regiones enteras del planeta, que es susceptible de ser superada en la medida en que se adquieran las competencias necesarias para adaptarse a las dinámicas siempre cambiantes del mercado y de la política global actuales.

Esta apuesta de educación para la paz se basa entonces en individualizar la solución al problema de la violencia estructural, al proponer un aparato de competencias y habilidades que debe tener cada ciudadano para no ser violento, para resolver los conflictos, y para participar de la democracia y el sistema productivo. Así, este discurso oculta la dimensión ético-política de la violencia y, por lo tanto, su rol en la formación para la paz, así como la perspectiva histórica y sus posibilidades críticas. También oculta su participación en la legitimación del rol del Estado liberal moderno y su vinculación con la operación de la economía de mercado.

Pero además produce como ausentes todas las otras formas de relacionamiento con la experiencia de la violencia que no son ni individuales, ni urbanas, ni

productivas, en síntesis, todas las capacidades de re-existencia que han inventado por siglos, comunidades en diferentes territorios para posicionarse frente a la articulación de las violencias históricas: la acción concertada entre las políticas públicas, el modelo de desarrollo y los actores armados legales e ilegales en la defensa violenta de sus intereses económicos.

Estas consideraciones sobre las limitaciones del modelo propuesto no son un obituario para el propósito de formular e implementar una propuesta adecuada de educación rural para la construcción de paz en Colombia. Por fuera de los rígidos marcos normativos y de los presupuestos de la formalidad institucional, se han desarrollado históricamente algunas pistas de lo que podrían ser inspiraciones para un modelo verdaderamente liberador y transformador. A continuación, hablaremos de un ejemplo incipiente en ese mismo sentido.

Experiencias e indicios: el pueblo Murui

Quien navegue los ríos Caquetá y Putumayo en la Amazonía colombiana, podrá constatar el tránsito de decenas de maestros —muchos provenientes del Pacífico colombiano— en las acostumbradas lanchas de las líneas de transporte comercial. Estos maestros, mujeres en su mayoría, mantienen las escuelas en condiciones realmente heroicas. Al visitar cualquiera de las escuelas se puede entender la dimensión del conflicto social que ellas significan, así como el valor que tienen estos centros educativos en los que viven no pocos estudiantes y a los que llegan muchos otros luego de largas jornadas de viaje.

La esperanza y la frustración encuentran un mismo lugar y cohabitan de manera simultánea. Es fácil constatar el gran valor de las escuelas en sí mismas y del trabajo de los maestros: es de las pocas, y en ocasiones la única institución formal que hace presencia en dichos territorios. Se puede decir que las escuelas las mantienen las sociedades que habitan dichos territorios, a través de redes de cooperación que posibilitan desde la alimentación hasta el transporte y materiales para los maestros. Es tan paradigmática esta realidad, que es común escuchar de parte de la gente decir que esperan ‘ayuda’ del Estado, ignorando no sólo las obligaciones del aparato en relación a la sociedad civil sino la

comprensión misma del derecho; esto no se debe por supuesto a una incapacidad en el entendimiento sino a la histórica relación de despojo, olvido y dependencia de la siempre abstracta y lejana figura del Estado.

Es de particular interés constatar aquellas escuelas que o bien son administradas por organizaciones indígenas o están en su zona de influencia. Más específicamente queremos hablar de las escuelas del pueblo Murui, de Puerto Leguízamo (Putumayo), que agrupan cerca de 18 centros educativos. El pueblo Murui ha venido construyendo sus propuestas de educación propia adaptadas a la forma de la escuela, ganando para sí la administración de los recursos destinados de parte de la Secretaría de Educación a estas instituciones.

En este camino de reconocimiento estatal versus autonomía en la gestión, dos fenómenos despiertan nuestro interés: por una parte, el papel de la hegemonía de la forma escuela en la determinación de la imaginación educativa y, por otra, la limitada comprensión que el término 'educación rural' implica.

A través de la Fundación Profesionales Amigos conocimos el caso del pueblo Murui, que creó el proyecto de educación 'histórico ancestral e intercultural' el cual pretende dar forma a sus ideales de formación como pueblo originario, dialogando tanto con los lenguajes como con las formas que el Estado tiene para organizar la prestación del servicio educativo. Mediante el trabajo con la Fundación, conocimos el largo proceso que implicó que la Secretaría de Educación reconociera como adecuado y legítimo el proyecto presentado por el pueblo Murui. En medio de la transición fue evidente que la forma en que se organiza la educación formal con el predominio de un currículo basado en asignaturas y estas en contenidos, obligaba a una adaptación que implicó tratar de convertir procesos y experiencias en abstracciones objetivadas en secuencias y datos.

El conflicto de lo que aparentemente era una forma de planeación educativa resultó en la conciencia de que dicha 'forma' era el contenido. Que la imaginación pedagógica debía restringirse a elaborar planeaciones basadas en contenidos de aprendizaje que involucraran una serie de vocabularios (objetivos, competencias, planes, etc.) los cuales obligan a un diálogo epistemológico de

una sola vía: el pueblo Murui debía aprender una forma de relacionarse con el conocimiento que distaba en gran medida de la manera como lo hacía él mismo, si no es que en algunos casos resultaba contradictoria. Ni qué decir de los espacios de aprendizaje, el horario de clases y las demás características que conforman la típica escuela moderna.

A través del proyecto en mención, el pueblo Murui de Puerto Leguízamo (Putumayo) construyó un diálogo entre sus formas de conocimiento y las formas que el Estado organiza el servicio educativo, lo que dejó como ganancia el esclarecimiento de sus propias estrategias de formación (ahora objetivadas), así como aquellas áreas compuestas por estrategias ajenas que deben apropiarse. Estos esfuerzos nos dejan ver además una condición de base que limita el ejercicio reflexivo propio de la construcción de un proyecto pedagógico: aquel que con creatividad despierta procesos sociales orientados a la reproducción de la cultura y a la imaginación de futuro. Si bien la forma escuela-moderna conjugada con el aparato de estado burocrático se impone, este pueblo hace un esfuerzo creativo por instaurar un diálogo en lengua y lenguaje ajeno; no pasa lo mismo en vía contraria, por lo que una vez más se nota que el carácter pluriétnico y multicultural de la nación se reduce a un dato simbólico adjudicado a un grupo societal y no como una característica del conjunto de la sociedad civil que permea sus aparatos administrativos.

La reducción de la formación y la educación a la forma-escuela, da cuenta del procedimiento de las articulaciones hegemónicas que universalizan un particular, restringiendo las posibilidades en la comprensión, y para el caso que estudiamos, en la imaginación y la planeación pedagógicas. Esta fractura en la comprensión como expresión de la ausencia de un diálogo intercultural (necesario en un país 'pluriétnico y multicultural') revela que la lógica del multiculturalismo realmente se compone de una voluntad por homogenizar lo múltiple vía asignación de lo 'otro' en una sola categoría, empleando un mecanismo de constitución de un centro de poder por la definición muy clara de una periferia.

Esto lo podemos ver más claramente en la asignación del término 'rural' para significar todas aquellas prácticas que simplemente no se desarrollan bajo los

parámetros de la escuela-moderna en las grandes capitales y metrópolis. Reproduciendo el 'atraso constitutivo', lo rural muchas veces, queriendo expresar una realidad diversa, homogeniza en imaginarios uniformes fenómenos heterogéneos. ¿Cómo nombrar lo rural desde una selva y al mismo tiempo desde una sabana, un llano, una montaña? ¿Cómo hablar de lo rural desde una costa o desde un páramo?

Al parecer, lo rural es definido por negación de lo urbano por aquellos que no lo habitan y por lo tanto el monopolio de la definición de lo rural se expresa en volver igual lo heterogéneo. La adjetivación selectiva de la educación (rural, campesina, etno...) se realiza desde el pretendido punto cero de la 'educación' sin más; no sabemos si desde el centro de una capital como Bogotá, las políticas que la orientan digan que se trata de una 'educación urbana', por ejemplo; cuando se trata de poner nombres, siempre nombramos al otro.

De no tener claro desde dónde se nombra lo 'rural', podríamos seguir reproduciendo una identificación constitutiva del otro que nombra al mismo tiempo una neutralidad que no existe, mientras de manera simultánea reduce una gran diversidad a una categoría que empobrece el diálogo y en muchos casos lo restringe. Pero las políticas están diseñadas para 'lo rural' sea lo que esto signifique, por lo que la estrategia queda para el momento de los desarrollos concretos. La experiencia del pueblo Murui, quien ha creado puentes para el diálogo y la comprensión en proyectos estratégicos, no sólo es un ejemplo de educación propia sino también de desarrollos autónomos que nunca recurrieron ni a los imaginarios ni a la terminología de lo 'etno' o de lo 'rural'.

* * *

A lo largo de este texto, hemos discutido el enfoque y las limitaciones del proyecto de Plan Especial de Educación Rural que se ha venido construyendo en atención a los compromisos establecidos por el gobierno colombiano en su negociación de paz con las FARC-EP, en el marco de una renovada preocupación por el desarrollo rural integral. Al exponer los elementos centrales de la propuesta, quisimos mostrar cómo esta permanecía presa de los enfoques que

legitiman la reproducción de formas de exclusión y dominación y, por ello, que es imposible considerarla una herramienta de construcción de paz. Finalizamos nuestro análisis exponiendo brevemente el esfuerzo del pueblo Murui, en el departamento del Putumayo, e identificando en él algunos atisbos promisorios.

Bibliografía

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62.
- Jiménez-Ocampo, S. (2014). *La administración de los efectos de la guerra como tecnología de gobierno : una mirada post-liberal al conflicto armado en Colombia, 1980-2010*. Quito: FLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Especial de Educación Rural (Borrador)*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (Borrador)*. Bogotá: MEN.
- Patarroyo, L. (2018). Plan Especial de Educación Rural: desafíos y oportunidades. *Cien días vistos por el CINEP*, (93), 26-31.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales.
- Sánchez-Corrales, N. (2018). *Cartografías en acción de la educación para la paz (tesis de doctorado)*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Serje, M. (2011). *El revés de la nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Ediciones Uniandes.