

9.

LA ESCUELA RURAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

THE RURAL SCHOOL AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE

José Julián Orozco Muñoz

✉ jose.orozco01@usc.edu.co

🌐 <https://orcid.org/0000-0001-6352-8118>

Mónica Gabriela Portilla Portilla

✉ monica.portilla00@usc.edu.co

🌐 <https://orcid.org/0000-0001-7352-3046>

Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

Cita este capítulo:

Orozco Muñoz, J. J. y Portilla Portilla, M. G. (2021). La escuela rural y la práctica pedagógica. En: Portilla Portilla, M. y Zamudio Tobar, G. (Eds. científicas). *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp. 199-214). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

LA ESCUELA RURAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

José Julián Orozco Muñoz

© <https://orcid.org/0000-0001-6352-8118>

Mónica Gabriela Portilla Portilla

© <https://orcid.org/0000-0001-7352-3046>

Resumen. Desde 1970 la introducción de políticas neoliberales, la estandarización en las políticas educativas colombianas, los conflictos político-militares, conflictos sociales y económicos, la creación de la escuela nueva en los 70, las políticas de alfabetismo y escritura de los años 60 en adelante, el desplazamiento de la población rural y, en general, la violencia rural, ha propiciado continuidades, discontinuidades, rupturas, nuevas identidades en las comunidades. El presente documento tiene como finalidad reflexionar sobre la ruralidad y la escuela rural, exponiendo algunos condicionantes para analizar nuevos horizontes de los sujetos, la educación y las poblaciones, que surgen de los saberes y discursos académicos y de políticas educativas, que se articulan a las transformaciones y a los desafíos de la sociedad actual. En términos metodológicos, proponemos la práctica pedagógica como un enfoque para analizar la escuela y estudiar los sujetos, los discursos y los saberes, a partir de las relaciones de saber, poder y subjetividad. Se construirá el archivo pedagógico y se usarán estrategias como análisis documental, análisis de correspondencias y diferencias, observación, indagación, relatos pedagógicos, conversaciones, entrevistas, fotografías, notas de campo, etc.

Palabras clave: ruralidad, escuela rural, práctica pedagógica.

Abstract. Since 1970 the introduction of neoliberal policies, the standardization in the Colombian educational policies, political-military conflict, economics and social conflicts, the creation of the new school in the 1970s, literacy and writing policies from the 1960s onwards, the displacement of the rural population and, in general, the rural violence, has led to continuities, discontinuities, breakdowns, new identities in the communities. This document aims to reflect on rurality and the rural school, exposing some conditions to analyze new horizons of the subjects, the education and the population, that arise from the knowledge and the academic speeches and from educational policies, which are articulated to the transformations and to the challenges of today's society. In methodological terms, we propose the pedagogical practice as a focus to analyze the school and study the subjects, the speeches and the knowledge, from the relationships of knowing, power and subjectivity. The pedagogical file will be built and will use strategies as documental analysis, correspondence analysis and differences, observation, inquiry, pedagogical stories, conversations, interviews, photos, field notes, etc.

Keywords: rurality, rural school, pedagogical practice .

Introducción

La ruralidad tiene un sentido en cada tipo de sociedad, es diferente en Europa que en América Latina y en este continente es diferente en Brasil, en Argentina o en Colombia. Es muy distinto estudiar una escuela rural en la Amazonia, que, en la región Andina, Caribe, Insular, Orinoquía o Pacífico o incluso en el mismo departamento los contextos tienen sus diferencias sustanciales. Esto quiere decir que hay que establecer el contexto cultural, educativo, geográfico,

lingüístico y económico de cada región donde se quiere situarla. Si es en Colombia, la ruralidad hay que ubicarla en cierto periodo, ya sea en el siglo XIX o en algún periodo del siglo XX. Si es en este último siglo, y en los últimos años, hay que periodizar desde ciertos comienzos, dados los cambios que se han propiciado, esto se puede ver en tres periodos: en primer lugar, 1900 a 1930; en segundo lugar, 1930 a 1970; y, en tercer lugar, 1970 a la actualidad. El sentido depende del periodo donde esté.

Para esta investigación, ubicamos el estudio de la ruralidad en Calibío, municipio de Popayán, departamento del Cauca (Colombia), en los dos últimos periodos. En el primer periodo (1930 a 1970), porque a partir de 1928 Calibío fue reconocido como un resguardo indígena llamado Parcialidad de Indígenas del Alto Calibío y en 1929 instala su primera escuela. Es importante señalar que en la actualidad los habitantes no se identifican como población indígena. En el segundo periodo, dadas las transformaciones que se generaron a partir de 1970 entre ellas: la introducción de políticas neoliberales, la estandarización en las políticas educativas colombianas, conflictos político-militares, conflictos sociales y económicos, la creación de la escuela nueva de Vicky Colbert en los 70, las políticas de alfabetismo y escritura de los años 60 en adelante, el desplazamiento de la población rural y, en general, la violencia rural. Todos estos elementos son los que vamos a estudiar y a analizar en la configuración de esta escuela rural, porque hay que reconocer sus particularidades, diferencias y sus propias construcciones.

El presente texto tiene como propósito reflexionar sobre la ruralidad y la escuela rural, exponiendo algunos condicionantes para analizar nuevos horizontes de los sujetos, la educación y las poblaciones, que surgen de los saberes y discursos académicos y de

políticas educativas, que se articulan a las transformaciones y a los desafíos de la sociedad actual. Forma parte de una tesis doctoral en curso, que una vez terminada permitirá contar con evidencia empírica sobre las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Calibío, que nos permita definir el tipo de ruralidad, de pedagogías, de violencias, de conflictos y cómo estos aspectos se integran y afectan la forma de escuela. Queremos estudiarla para conocer sus problemas, sus construcciones sociales y políticas y con ello establecer las diferencias. Para desarrollar esta reflexión, el texto se organizó en los siguientes apartados, comienza con una discusión sobre las particularidades del sector rural y las políticas educativas, posteriormente se tratan los aspectos relacionados con el proceso de incorporación de la escuela nueva en la ruralidad colombiana y para finalizar se exponen las consideraciones metodológicas desde donde se aborda la investigación.

La ruralidad en las políticas educativas

En las últimas décadas la legislación nacional ha fijado su interés por reducir las brechas y brindar equidad a los diferentes sectores donde la pobreza multidimensional está más marcada. Es así como algunas de las políticas públicas se enfocan en fortalecer los sectores donde por años se ha evidenciado el abandono del Estado en cuanto a infraestructura, oportunidades laborales y educación. Precisamente, el sector educativo es el llamado a contribuir en gran medida al crecimiento y desarrollo social de las zonas rurales y sus esfuerzos no han sido suficientes y aún hoy en día el atraso en la zona rural es marcado si se compara con el crecimiento y desarrollo que presentan las zonas urbanas. Reflexionar sobre la ruralidad en Colombia y sus procesos, permite interpretar las realidades que se viven en este contexto educativo.

La educación en Colombia es considerada un derecho fundamental, así lo estipula la Constitución Política del país, sin embargo, procesos de inequidad, discriminación, los contrastes entre regiones y la dicotomía urbano-rural son expresiones locuaces de las grandes brechas sociales (Parra-Peña, Ordóñez y Acosta, 2013). De acuerdo con un informe sobre desigualdad en “el acceso a la educación, realizado por la organización Niñez Ya, 40% de los niños que no asisten al colegio están en zonas de conflicto armado” (Redacción VIVIR, 2018). En este mismo informe, según el Ministerio de Educación Nacional, 70% de los establecimientos en zona rural no contaba con alcantarillado en el año 2016 y en zonas de periferia como lo son Amazonas, Guaviare, Vichada y La Guajira las distancias entre las viviendas de los niños y las instituciones educativas oscilaban entre los 8 y 13 kilómetros. En el Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2018 del DANE, se encuentra que 7 968 080 de estudiantes están vinculados al sector oficial y que 1 948 466 estudiantes pertenecen al no oficial lo que da cuenta de un porcentaje mayoritario que depende, directamente, de las políticas educativas respecto a calidad, cobertura, infraestructura entre muchos otros aspectos.

Ahora bien, de los alumnos matriculados en 2018, un total de 7 564 343 (76.3%) asistieron a recibir sus clases en la zona urbana y los restantes 2 352 203 (23.7%) lo hicieron en zonas rurales atendidos por 124 382 (27,8%) docentes. Se podría inferir que por cada docente habría aproximadamente 19 alumnos, que estaría por debajo de la tasa técnica para la zona rural, estimada en 22 estudiantes por docente, lo que suena favorable en términos de calidad, pero si se analiza desde el punto de vista de grados atendidos, prácticamente cada docente tendría 19 niños y niñas distribuidos desde grado transición hasta grado quinto, lo que se conoce como aulas multigrado. Este tipo de aula es aquella “en la cual un maestro o

maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo.” (Rodríguez, 2004, p. 131). En el ámbito internacional, tomamos como referente al apoyo que se da en 1961 con la declaración emitida por los ministros de educación en Ginebra Suiza, donde oficialmente se manifestó la ayuda a la organización de escuelas de zona rural con aulas multigrado. A nivel local en esa misma fecha, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) inició un proyecto piloto con la primera escuela multigrado en Pamplona (Norte de Santander), el cual terminó convirtiéndose en referente nacional expandiéndose por el territorio colombiano (MEN, 2010).

En la actualidad, este tipo de aula sigue siendo muy común en la zona rural colombiana, lo que representa un grado de complejidad en el proceso enseñanza y aprendizaje. Si a esta condición le sumamos otras debilidades como, por ejemplo, ausentismo, inestabilidad de la planta docente, niños y niñas en situación de vulnerabilidad, exclusión, una planta física reducida carente de espacios como bibliotecas, laboratorios, equipos tecnológicos, materiales didácticos, salas de sistemas; difícilmente se podrán garantizar procesos educativos de calidad. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPEE Unesco, 2014) afirma que “mientras en las zonas urbanas el 69% de los jóvenes usa computadora, en las áreas rurales solo lo hace el 36,7%, develando una disparidad considerable” (citado en Molina y Mesa, 2018).

Lo planteado hasta el momento evidencia varios factores determinantes a la hora de hablar de calidad. Si se toma un indicador de calidad como las pruebas externas, estas reflejan lo sustentado anteriormente. Al analizar los resultados de las pruebas PISA se

puede evidenciar una diferencia entre las instituciones ubicadas en la zona urbana y las de zona rural, por ejemplo, en ciencias los puntajes (medio o alto) se encuentran en relación de 40% en zona rural a 54% zona urbana y algo muy parecido sucede con matemáticas y lenguaje. Las desigualdades no solo se reflejan en resultados académicos, la condición económica de las familias rurales es preocupante, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (ONUAA), o más conocida como *Food and Agriculture Organization* (FAO), revela cifras muy desalentadoras, afirmando que aproximadamente 1 de cada 4 colombianos pertenece de la población rural y el 44% de esta población se encuentra en situación de pobreza multidimensional, la brecha entre zonas urbanas y rurales apenas se redujo en un período de 4 años, de 23,8% a 22,4%, evidencia de que el solo hecho de nacer en un territorio rural en la región implica muchas menores posibilidades de desarrollo. (FAO, 2018, p. 6).

La escuela nueva en la ruralidad

Si la educación es una herramienta para cerrar brechas, la ruralidad debería ser prioritaria para formular políticas públicas que verdaderamente transformen estos territorios en Colombia, dado que “la educación rural tiene menores niveles de acceso, permanencia, pertinencia y desempeño que la urbana” (Redacción VIVIR, 2018). El MEN ha planteado el uso de modelos flexibles para este tipo de población como los son: la aceleración del aprendizaje, la posprimaria, la telesecundaria, el programa de educación continuada (Cafam). Sin embargo, no son relevantes para el mejoramiento de la calidad a diferencia de experiencias significativas como la de escuela y café; estrategia basada en la metodología de Escuela Nueva. Vale la pena considerar el informe de “Inspiraciones Alcanzables”, que da cuenta,

según Sánchez y Coto (2016), de 15 políticas educativas destacadas en América Latina, con 167 referencias a lo rural, y entre ellas tres propiamente rurales: Microcentros Rurales (Chile), Escuela Nueva (Colombia) y Centros Rurales de Formación en Alternancia (Perú), con abundantes propuestas que se han comprobado útiles en América Latina, así como referencias muy actualizadas. Como podemos ver la experiencia de Escuela Nueva es reconocida a nivel internacional la cual surgió desde la necesidad de atender un cierto tipo de población y fue creciendo y fortaleciéndose. Londoño dice:

La Escuela Nueva sustentada en la pedagogía activa, tiene en Colombia una vasta repercusión en la educación a nivel de la ampliación de la cobertura, de la renovación de los métodos de enseñanza y de la diversificación de la capacitación para los oficios, No obstante, las propuestas más radicales de John Dewey, como la de formar en una racionalidad científica y filosófica pragmática, en la educación laica, y en una democracia social liberal, se ven truncados por el miedo a las repercusiones sociales de la modernidad y la modernización, especialmente en el ámbito religioso católico (Londoño, 2002, p. 143).

En la historia de Colombia y la incorporación de la Escuela Nueva como forma pedagógica, encontramos algunas decisiones en materia de políticas educativas buscando beneficiar la educación para el trabajo en la sociedad industrial del momento. Algunos de estos eventos se dieron en el año 1939, cuando el ministro Araújo decidió dividir el bachillerato en dos etapas: la primera de cuatro años y la segunda de dos años y en 1942, el ministro de Educación Germán Arciniegas propuso un diseño de los programas inspirados en los fines sociales de Dewey (Londoño, 2002, p. 147). Posteriormente en 1976 la Escuela Nueva se empezó a definir como opción para mejorar los aprendizajes. En la década de los 80 con financiamiento de

diferentes organizaciones como el Programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI), el Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales de Municipios Pequeños y Escuelas Urbano-marginales (BIRF) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se desarrolló una versión nueva de cartillas guía con metodología Escuela Nueva. En los 90 se continuó fortaleciendo con capacitación docente, cartillas impresas, mobiliario e infraestructura. En el 2000 continuó fortaleciéndose en el Proyecto de Educación Rural (PER) y en el 2010 en el marco de la política de calidad educativa las cartillas de Escuela Nueva se actualizaron a los Estándares Básicos de Competencia, a las orientaciones pedagógicas y al decreto 1290/09 sobre evaluación (MEN, 2010, p. 8).

Sin embargo, estos esfuerzos no son suficientes, ya que otros aspectos relacionados con las actividades socioeconómicas que influyen en el proceso educativo siguen en condiciones adversas para los habitantes de las zonas rurales. Por ejemplo, en este sector se presenta un alto nivel de desempleo, hay conformación precoz de las familias, una pobreza multidimensional y demás situaciones que terminan por generar un bajo porcentaje de permanencia en el sistema educativo de la población en edad escolar: “de 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y un poco menos de la mitad pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica” (Perfetti, 2003, p. 183).

Los esfuerzos a través del tiempo han contribuido a mejorar la cobertura y la calidad, pero “aún no se puede dar cuenta de la condición de la población rural frente a sus beneficios, ni de la forma en que se le ha considerado para instituirlos, lo que hace inaplazable una caracterización de la vida rural y de la educación en ella”

(Gaviria. 2017, p. 56). Entender esta vida rural implica estudiar muy de cerca las relaciones, prestando principal atención a los vínculos que se establecen entre ellos y con el conocimiento. Este último como el adquirido en la escuela en armonía con el conocimiento ancestral o cultural que abunda por estos lugares y que muchas veces se invisibiliza en el aula de clase. En estos términos, ahondar en las relaciones que se dan en el aula de clase entre docente y estudiantes conlleva a conceptualizar sobre la relación pedagógica, también conocida como relación profesor y alumno (Unesco, 2006). Paredes (2011) habla de que la relación pedagógica es referirse a lo que ocurre en las aulas y escuelas entre profesores y estudiantes. Al respecto, este autor nos brinda una revisión documental que muestra un panorama más amplio desde la mirada de diferentes autores.

Todo lo anterior genera un escenario muy interesante para desarrollar procesos investigativos en el contexto educativo de niños, niñas y adolescentes del sector rural, propiciando información que se pueda estudiar en un caso singular como el aula multigrado durante la cotidianidad de la práctica educativa.

Consideraciones metodológicas

En este estudio seleccionamos la práctica pedagógica como un enfoque metodológico para analizar la escuela y, en particular, la escuela rural, dado que buscamos estudiar los sujetos, los discursos y los saberes. Esta práctica tiene campos de análisis como: la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, las relaciones entre los sujetos, la población escolar y no escolar, las formas disciplinarias y aspectos morales y de formación ética y ciudadana, el tipo de estudiante, de maestro y de directivo. Es una forma de analizar cómo

se ha conformado la escuela rural y profundizar sobre las relaciones de saber, poder y subjetividad en la comunidad de Calibío. Se organizará el archivo pedagógico que posibilitará la construcción de tres campos de análisis: campo documental desde las políticas nacionales y regionales en educación, la ruralidad y la escuela rural, el campo de los saberes académicos y el campo de las prácticas, sus contextos educativos, aquellos que tienen que ver con las familias, el tipo de estudiante y de maestro, el currículo y los aspectos particulares de la institución educativa Calibío, sede La Sabana, con el fin de establecer una malla de pensamiento a partir de relaciones de yuxtaposición, continuidades, discontinuidades, rupturas. Esto a partir de estrategias como el análisis documental, análisis de correspondencias y diferencias, la observación, la indagación, los relatos pedagógicos, las conversaciones, las entrevistas, las fotografías, las notas de campo, etc.

Buscamos hacer una investigación que aporte a los campos educativo y pedagógico desde enfoques narrativos, biográficos, comunitarios, fenomenológicos, antropológicos y sociológicos que luchan contra el sistema neoliberal y comercial de la producción científica que buscan “disciplinar la investigación” en estándares y formatos dentro de una globalización depredante de producción en masa. No obstante, este movimiento permite “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales” (Ellingson y Ellis, 2008).

Se plantea una investigación analítica, interpretativa, crítica y propositiva que surge de la interacción social con la comunidad educativa. Esta se llevará a cabo siguiendo las fases de investigación que darán cuerpo al documento, empezando por la recolección,

clasificación y presentación de la información sobre el objeto de estudio; posteriormente, el análisis multirreferencial de este objeto desde los campos educativos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos, políticos, psicológicos y económicos, para llegar a los resultados y conclusiones del estudio. El proyecto tiene un tiempo estimado de 3 años, durante el cual se desarrollan los seminarios presenciales y en paralelo se va desarrollando el proceso investigativo con el acompañamiento del asesor.

A manera de cierre

Los aspectos tratados en el documento dan cuenta de las distancias que existen entre los esfuerzos estatales y los condicionantes presentes en la escuela rural. Vemos como el sistema educativo nacional insiste en homogeneizar la educación, dándole la espalda a las necesidades educativas de la zona rural, desconociendo aspectos como el tipo de ruralidad, de pedagogías, de violencias, de conflictos, los saberes y los discursos, así como todos aquellos elementos que se integran para dar forma a la escuela. Esto se refleja en los indicadores de calidad, donde las cifras evidencian las amplias brechas existentes. Precisamente, el querer solucionar la problemática rural con modelos importados, centrándose exclusivamente en el aula de clase, impide ir más allá de la educación pensada desde la interioridad de la escuela, para comprenderla desde la exterioridad social, cultural, económica y política. Las problemáticas educativas hay que estudiarlas desde sus múltiples perspectivas y diversos campos para reconocer y comprender sus particularidades, diferencias y sus propias construcciones.

Referencias bibliográficas

- DANE (2018). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC). Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf
- Ellingson, L. y Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.). *Handbook of constructionist research* (445-465).
- FAO (2018). *Panorama de la pobreza rural en América Latina y el Caribe*. Santiago. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana *Problems and challenges of rural education in Colombia Problemas e restos da educação rural colombiana*. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/1647/1623>
- IPEE Unesco. (2014). *Las nuevas generaciones de mujeres rurales como promotoras del cambio*. Recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/MUJERES_RURALES_Q_FINAL.pdf
- Londoño, C. (2002). El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia. *Revista 5. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- MEN (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Molina, L., y Mesa, F. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98.
- Paredes, J. (2011). La relación pedagógica y la evaluación. En: F. Hernández-Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica*

- en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes (37-45). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf
- Parra-Peña, R., Ordóñez, L., y Acosta, C. (2013). *Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11445/260>
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. CRECE. Recuperado de desde http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Redacción VIVIR. (21 de febrero de 2018). *De cada 100 colombianos, 56 no completan la educación secundaria*. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/de-cada-100-colombianos-56-no-completan-la-educacion-secundaria-articulo-740379>
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Sánchez, B., y Coto, P. (2016). *Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina*. Buenos Aires: CIPPEC-Instituto Natura. Recuperado de <https://www.cippec.org/publicacion/inspiraciones-alcanzables15-politicas-educativas-destacadas-en-america-latina/>
- Unesco (2006). *Tesaurus de la UNESCO*. Recuperado de <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept5410>