

ACERCAMIENTO A LAS ESCUELAS CAMPESINAS:
ENTRE VOCES DE MAESTROS

ÁNGELA MARIEL LOAIZA VILLALBA
MÓNICA LILIANA JIMÉNEZ MORA
JULIANA ALEXANDRA LÓPEZ GALLEGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2015

ACERCAMIENTO A LAS ESCUELAS CAMPESINAS:
ENTRE VOCES DE MAESTROS

ÁNGELA MARIEL LOAIZA VILLALBA
JULIANA ALEXANDRA LÓPEZ GALLEGO
MÓNICA LILIANA JIMÉNEZ MORA

PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: LICENCIADO(A) EN
EDUCACIÓN INFANTIL

TUTOR:
MARÍA DEL PILAR UNDA BERNAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2015

AGRADECIMIENTOS

Hoy, reconocemos que no vemos este trabajo investigativo solo como una meta académica, sería imposible verlo así pues la huella que dejó trasciende en nuestra vida dejando saberes, experiencias, amigos, y sueños a futuro tanto personales como profesionales.

Cada lugar, cada viaje, cada momento, cada persona que hizo parte de esta experiencia, merece un agradecimiento pues de no ser por cada uno de ellos no habría sido posible cumplir este sueño, reír, conocer, vivir...

Agradecemos a cada uno de los cuatro maestros, quienes abrieron las puertas de su escuela, de su vida y de su corazón para que conociéramos desde lo más íntimo de su ser cada una de sus experiencias, y sus modos de ser maestro en la escuela rural colombiana: Gracias a Henry Miranda, Nereida Ávila, Edgar Gómez y Diego Vivas.

Agradecemos en gran medida a la persona que creyó en nosotras desde el comienzo, quien no solo nos guió sino que además nos acompañó, nos ayudó, nos escuchó, nos motivó y nos levantó cuando sentíamos decaer: María del Pilar Unda Bernal, maestra, compañera y amiga.

Mónica Jiménez

Mariel Loaiza

Juliana López

AGRADECIMIENTOS

“A su lado estaba a salvo del efecto que causaba en los otros, protegido de mí mismo, de mis desánimos y mis miedos. (...) su mirada me otorgaba la convicción y la fuerza para transformarme en quien soñaba ser.”

Carla Guelfenbein

Hoy me despierto sintiéndome más feliz, más completa, con más sueños. Hoy la vida sabe distinto, huele mejor, suena más bonito. Hoy termina una etapa de la vida que trajo consigo retos y experiencias duras, pero la cual culmina gracias al impulso de aquellas personas...

A Juliana y a Mónica por sus fuerzas, por sus ganas. Por atravesarse en mi vida con su bonita compañía.

A mi padre por su apoyo incondicional y sus brazos que refugian.

A mi mamá por ser ella. Por su esencia. Por su existencia. Por compartir su hermosa manera de ver la vida... Por serlo todo.

A Dios, porque sin él nada habría sido posible.

A cada uno de ellos agradezco que hayan escogido ser parte de mi vida.

Mariel Loaiza

AGRADECIMIENTOS

El don de la palabra, ella tan cálida y espontánea que posibilita el acercamiento entre seres humanos, permitiendo construir nuevas experiencias que nos contribuye como personas y como sociedad. Agradezco a cada una de las personas que me apoyaron para que este proyecto fuera posible, a mi madre Blanca Elia Mora por el apoyo incondicional y por creer siempre en mis sueños, a Javier Vargas por entregarme su corazón y admirar cada cosa que realizo, a mis compañeras de trabajo Mariel y Juliana por la amistad que nos unió, por siempre pensar en estar juntas a pesar de los momentos difíciles y por la dicha de respirar y vivir la construcción de este camino.

Mónica Jiménez

AGRADECIMIENTOS

“La creación esconde la utopía, la aspiración a un mundo nuevo y distinto que puede ser tanto más real cuanto más simple. Las cosas suelen no estar más allá sino más acá. La creación es el movimiento de la vida” Molano, 2014.

Nacer, crecer, vivir, soñar; la vida en constante movimiento; hoy debo agradecerle a ella por estar acá, a cada uno de los miembros de mi familia, a mi madre y mis hermanos quienes estuvieron conmigo en cada momento y ser parte de este sueño llamado universidad.

Agradezco inmensamente a mi hija Mariana Doncel, quien me escogió como madre, quien constante y pacientemente aguardaba mi llegada tras cada viaje y cada jornada académica. A mi hermana Lina López quien con cada frase de amor y consuelo lograba inyectar un poco de felicidad cuando sentía desfallecer.

A Mariel y Mónica mis amigas, compañeras de sueños, de realidades, de locuras: de vida, porque de no haber estado juntas y haber superado cada obstáculo no lo habríamos logrado.

Juliana López

RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros.
Autor(es)	Jiménez Mora, Mónica Liliana; Loaiza Villalba, Ángela Mariel; López Gallego, Juliana Alexandra.
Director	Unda Bernal, María del Pilar.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 182 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	EDUCACIÓN, MAESTRO, CAMPO, ESCUELA, RURAL, TERRITORIO.

2. Descripción
<p>La presente investigación explora la educación que se da en el territorio campesino colombiano, expuesta desde diferentes miradas: histórico, político y experiencial. Confrontando, por medio de viajes a los departamentos de Cundinamarca, Santander, Valle del Cauca y Caquetá, la manera cómo es concebida la educación que allí se brinda: por un lado por diferentes agentes externos a la escuela campesina, y por el otro, por los maestros y maestras quienes la piensan, sienten y viven; exponiendo sus miradas, experiencias, sentires y concepciones frente a la escuela campesina, por medio de la narrativa, la cual posibilitó rescatar sus voces del olvido.</p>

3. Fuentes
<p>El presente trabajo de grado se fundamenta en fuentes bibliográficas como libros, artículos académicos, videos, ponencias, y audios:</p> <p>Borda, F. (1961). <i>Campesinos de los Andes</i>. Bogotá, Colombia: IQUEIMA</p> <p>Borda, F. (1975). <i>Historia de la cuestión agraria en Colombia</i>. Bogotá, Colombia: IQUEIMA</p> <p>Parra, R. (1996). <i>Escuela y modernidad en Colombia: Tomo II la escuela rural</i>. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores</p> <p>Zamora, F. (2010). <i>¿Qué es lo rural de la educación rural?-el sentido y alcances de la categoría educación rural</i>, Medellín, Colombia: tercer congreso nacional de educación rural, ponencia.</p> <p>Zamora, F. (2005). <i>Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales</i></p>

colombianos. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate – Fundación Santa María

Fajardo, D. (2010) *Tierra, poder político y reformas agraria y rural*. Disponible en: http://www.kus.uu.se/CF/Cuaderno_01.pdf.

Nocua D, (2014). *Prácticas Políticas del MST y el proceso Campesino y Popular de la Vega: Hacia una mirada comparativa*. Trabajo de grado, Maestría en educación comunitaria, interculturalidad y Ambiente, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Triana, A. (2014). *Educación primaria rural en Colombia: Siglo XX políticas y reformas, escuela rural, formación de maestros*. Fusagasugá, Colombia: ponencia universidad UDEC. (Audio)

4. Contenidos

La presente investigación está organizada en cinco capítulos: el primero se centra en una aproximación a la emergencia del campesinado en Colombia, así como en algunos momentos históricos, que permiten ver la manera como ha sido configurado el campesinado como grupo social en Colombia desde los planteamientos de Orlando Fals Borda; este capítulo busca evidenciar un conjunto de problemáticas que permean la realidad del campo.

Nuestro segundo capítulo está dedicado a la emergencia de la educación rural en Colombia, a las políticas para la educación rural, y a las discusiones que giran en torno a esta. Se hace necesario mencionar que en este capítulo tomaremos postura frente a la manera como se define la educación que se brinda en el territorio campesino, y aunque nos distanciamos del concepto de *educación rural*, así será nombrado cuando se requiera debido a la institucionalización del concepto.

El tercer capítulo se centra específicamente en el quehacer del maestro colombiano, y se hace fundamental, en tanto, pretende recoger distintos planteamientos y hechos que marcan la historia del maestro, reconociendo las trayectorias y experiencias de este, posicionándolo como sujeto que porta y construye un saber.

Posteriormente encontramos el cuarto capítulo como el resultado de todo este sueño, de cada viaje y de cada sentir. En este se encuentra cada una de las cuatro historias de vida de los maestros, con un breve relato de lo que fue la investigación para nosotras. Para finalmente, encontrar el quinto capítulo conformado por los hallazgos, análisis y nuestra lectura de las vivencias y registros obtenidos en relación a nuestra pregunta investigativa, así como los propósitos con los cuales iniciamos este viaje por la educación en el campo expuesta desde los sentires de los cuatro maestros campesinos.

5. Metodología

La presente investigación abordó la opción metodológica de narrativas e historias de vida pues posibilitaron el acercamiento a los diferentes maestros de diferentes regiones del país, con el interés de priorizar las voces y los sentires de éstos. La herramienta de historias de vida posibilitó mediante entrevistas semi estructuradas recoger las narrativas de los cuatro maestros.

Se dividió en cinco momentos: 1.) Selección de maestros; 2.) Dialogo con los maestros; 3.) Transcripción de las entrevistas; 4.) Tematización y 5.) Análisis.

6. Conclusiones

La presente investigación posibilitó encontrar las siguientes conclusiones:

1. Reconocer que el territorio campesino no ha sido tenido en cuenta un territorio, pues las legislaciones, reformas agrarias, políticas públicas y educativas dirigidas a este, no han sido diseñadas para atender al mismo como poseedor de una cultura, unas cotidianidades y costumbres propias, siendo reducido a un contexto que no da lugar a divisar la historicidad, las realidades y a los actores que la definen.
2. Vislumbrar como las leyes y políticas actuales dirigidas al campo han venido haciendo de este, un territorio despojado, pisoteado y vulnerado por el desconocimiento y la no importancia de entes externos e internos que van en búsqueda de la acumulación descomunal de riquezas.
3. El territorio campesino es un territorio totalmente distinto a otros territorios, pues su emergencia y desarrollo a través de la historia lo han hecho específico.
4. Encontramos unas políticas educativas dirigidas y diseñadas para la ejecución de una tecnificación en búsqueda de la mano de obra calificada, por medio de modelos que apliquen y hagan efectivo lo que se requiere para el mercado global al cual busca inscribirse el gobierno y las elites del país colombiano.
5. Esta investigación nos permitió darle lugar al Maestro, como sujeto que porta y produce saber a través de sus prácticas educativas, desde sus territorios y escuelas pensadas fuera de las dinámicas que le son exigidas desde el Estado y del Ministerio de Educación mismo.
6. Realizar una serie de viajes por nuestro territorio Colombiano nos permitió conocer directamente desde la voz del maestro, la diversidad y riqueza que existe en nuestro país respecto a las costumbres, las formas de pensar el territorio y las dinámicas que se viven en el mismo, que hacen de cada maestro unas vivencias diarias, unos sentires, construcciones, reformulaciones y pensamientos distintos frente a su trabajo en cada territorio al que pertenece y lleva a cabo su labor.
7. Otra conclusión hace referencia a la inminente necesidad de que los diferentes programas académicos vinculen la ruralidad como eje fundamental en la formación de maestros.

Elaborado por:	Jiménez Mora Mónica Liliana, Loaiza Villalba Ángela Mariel; López Gallego Juliana Alexandra.
Revisado por:	Unda Bernal María del Pilar.

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2015
--	----	----	------

Contenido

INTRODUCCIÓN	12
JUSTIFICACIÓN	14
Cap. 1	15
PLANTEAMIENTOS DE ORLANDO FALS BORDA SOBRE LA EMERGENCIA DEL CAMPESINADO EN COLOMBIA	15
1.1 FACTORES QUE PROBLEMATIZAN EL CAMPO	23
1.1.1 EL CONFLICTO ARMADO EN EL TERRITORIO COLOMBIANO	26
1.1.2 DESPLAZAMIENTO VOLUNTARIO Y/O FORZOSO DEL CAMPESINADO	30
1.1.3 INCIDENCIA DE LAS MULTINACIONALES EN EL TERRITORIO CAMPESINO COLOMBIANO	34
ENTRE LA “EDUCACIÓN RURAL” Y LA “EDUCACIÓN PARA EL CAMPO”	37
2.1. CONCEPTO DE DESARROLLO	37
2.2. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	39
2.3. LA EDUCACIÓN RURAL EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	44
2.4. ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	48
2.5. DE LA EDUCACIÓN RURAL A LA EDUCACIÓN PARA EL CAMPO: APORTES DESDE LOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS	56
2.5.1. MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DE BRASIL (MST)...	56
2.5.2. PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA, CAUCA (PCPV).....	58
Cap. 3	62
APROXIMACIONES AL QUEHACER DEL MAESTRO: ESTUDIOS Y DEBATE CONCEPTUAL	62
Cap. 4	71
NUESTRA PROPUESTA INVESTIGATIVA	71
PROPÓSITO GENERAL	71
RUTA METODOLÓGICA	73
Cap. 5	77
HISTORIAS Y NARRATIVAS DE MAESTROS: DIFERENTES MIRADAS DE LA ESCUELA CAMPESINA	77
Tan solo un pedacito de campo	77
Entre el campo y la ciudad	80
Escuela de puertas abiertas	98
Cueste lo que cueste	100
Torbellino de colores	111
Construyendo caminos	114
Explosión de sentimientos	127

Olor a resistencia.....	130
<i>HALLAZGOS SOBRE LA EDUCACIÓN QUE SE DA EN EL CAMPO DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS MAESTROS</i>	143
Diversidad de “ruralidades”	143
Diferencia de la educación rural y la educación urbana	146
Maestros Autónomos.....	150
Escuela y comunidad	153
Abandono por parte del Estado.....	155
Metodología Escuela Nueva.....	158
Maestros sin formación como maestros	159
Maestros que transforman	160
Dualidad campo – ciudad	163
Maestros que afirman con orgullo el ser campesinos.	164
El campo como escenario de paz.....	165
<i>APRECIACIONES FINALES.....</i>	169
<i>REFERENCIAS</i>	175
<i>WEB GRAFÍA:.....</i>	177
<i>RECURSOS ELECTRÓNICOS Y AUDIOVISUALES.....</i>	180
<i>GRÁFICAS.....</i>	180
<i>ANEXOS</i>	181
Anexos. 1	181
Anexos. 2	182
Anexos. 3	183
Anexos 4.	184
Escuela Buinaima, Florencia Caquetá	184
Anexos 5.	185

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge al visibilizar y reconocer al campesinado y al Campo como un territorio que vive y lucha, y cómo, aun cuando a través de la historia ha sido pisoteado e invisibilizado en varias ocasiones, hay quienes tienen anhelos de cambio y una apuesta por el campo como escenario de paz. Reconocemos que muchos de estos sujetos se encuentran en las escuelas, utilizando la educación como posibilidad de transformación de vidas y muchas veces de realidades, por ello buscamos dar a conocer la voz de los maestros, quienes siendo unos de los principales actores en la educación, merecen aportar a la construcción de conocimiento que gira en torno a la educación que se da en el campo. Es por ello que nace la presente investigación, la cual logró hallar cuatro maestros ubicados en diferentes territorios rurales colombianos, de los departamentos del Valle del Cauca, Caquetá, Santander y Cundinamarca, quienes nos permitieron conocer los modos en que se piensan como sujetos partícipes de un territorio que muchas veces ha estado rodeado de dolor, pero que se cubre con su maravillosa esencia.

Tras reconocer la riqueza cultural de los territorios campesinos, nos embarcamos en esta aventura de explorar cómo son las escuelas en las ruralidades de Colombia, rica e inmensa, pero así mismo, olvidada y agobiada por las condiciones económicas, sociales y políticas. Para nosotras, explorar el tema de la educación rural, por medio de cuatro historias de vida de maestros que trabajan en el campo en diferentes regiones del país, significó reconocer el modo como entienden sus prácticas, su relación con el entorno, su papel social y cultural, significó conocer de primera mano las condiciones de vida, ilusiones y perspectivas de cuatro maestros rurales, así como a sus diferentes maneras de hacer escuela.

La presente investigación está organizada en cinco capítulos: el primero se centra en una aproximación a la emergencia del campesinado en Colombia, así como en algunos momentos históricos, que permiten ver la manera como ha sido configurado el campesinado como grupo social en Colombia desde los planteamientos de Orlando Fals Borda; este capítulo busca evidenciar un conjunto de problemáticas que permean la realidad del campo.

Nuestro segundo capítulo está dedicado a la emergencia de la educación rural en Colombia, a las políticas para la educación rural, y a las discusiones que giran en torno a esta. Se hace necesario mencionar que en este capítulo tomaremos postura frente a la manera como se define la educación que se brinda en el territorio campesino, y aunque nos distanciamos del concepto de *educación rural*, así será nombrado cuando se requiera debido a la institucionalización del concepto.

El tercer capítulo se centra específicamente en el quehacer del maestro colombiano, y se hace fundamental, en tanto, pretende recoger distintos planteamientos y hechos que marcan la historia del maestro, reconociendo las trayectorias y experiencias de este, posicionándolo como sujeto que porta y construye un saber.

Posteriormente encontramos el cuarto capítulo como el resultado de todo este sueño, de cada viaje y de cada sentir. En este se encuentra cada una de las cuatro historias de vida de los maestros, con un breve relato de lo que fue la investigación para nosotras. Para finalmente, encontrar el quinto capítulo conformado por los hallazgos, análisis y nuestra lectura de las vivencias y registros obtenidos en relación a nuestra pregunta investigativa, así como los propósitos con los cuales iniciamos este viaje por la educación en el campo expuesta desde los sentires de los cuatro maestros campesinos.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación, realizada por tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, obedece a que al iniciar nuestras prácticas pedagógicas en un territorio campesino evidenciamos que este tenía unas características y una carga histórica que lo hacía muy diferente a otros territorios, lo que nos llevó a cuestionarnos por la manera como las políticas educativas, pretenden homogenizar la educación en Colombia, desconociendo las historias y especificidades de cada territorio y dejando de lado las verdaderas necesidades de los sujetos que habitan en ellos. Nos interesamos entonces, en aproximarnos a la educación que se da en el campo, en visitar cuatro escuelas para reconocer y escuchar lo que tienen que decir los maestros que trabajan en el campo sobre la educación que allí brindan.

Después de aproximarnos a algunas investigaciones que se han realizado en Colombia sobre la educación rural, consideramos que bien vale la pena escuchar y amplificar las voces de los maestros rurales, uno de los actores principales de la escuela y la educación, para así dar a conocer los diferentes modos de entender la escuela campesina y por lo tanto las experiencias, los sentires, pensares y realidades que viven estos en su cotidianidad.

La presente investigación se hace necesaria, en tanto, permite explorar las diferentes realidades que se viven en las escuelas campesinas desde las experiencias narradas por los maestros, pues reconocemos que estos tienen un papel fundamental en el desarrollo de las dinámicas educativas; así pues, este posibilita evidenciar diferentes modos de ser y de hacer escuela en el territorio campesino y por lo tanto, permite realizar un acercamiento a las concepciones y perspectivas que tiene el maestro rural frente a su quehacer como maestro, e intenta aportar al campo de la educación rural desde la mirada de los maestros que viven la escuela día a día.

Cap. 1

PLANTEAMIENTOS DE ORLANDO FALS BORDA SOBRE LA EMERGENCIA DEL CAMPESINADO EN COLOMBIA

El presente capítulo realiza una aproximación a los planteamientos de Orlando Fals Borda en sus textos *Campesinos de los Andes* (1961) y *La cuestión Agraria en Colombia* (1975), ya que es fundamental para esta investigación reconocer el origen del campesinado colombiano y algunos hitos históricos que han incidido en su conformación, con el propósito de reconocer las potencialidades y particularidades de este territorio, para analizarlas en la perspectiva de la educación. El tomar como referente principal a Orlando Fals Borda, obedece al reconocimiento que realizamos a este, por su trabajo investigativo en el ámbito histórico del campesinado colombiano y considerando la escasa literatura existente que se centra en la emergencia de este grupo social en Colombia específicamente, así mismo por brindar un amplio panorama a nivel epistemológico frente a los acontecimientos afrontados por el campesinado en diferentes territorios del país.

La constitución del campesinado colombiano tiene una historia que no podemos desconocer, pues esta ha traído consigo toda una carga cultural, política y social que han heredado sus habitantes, la cual incide en sus hábitos, sus estilos de vida, sus costumbres, sus creencias, entre otros, las cuales han configurado las dinámicas de nuestro país.

Coincidimos con los planteamientos de Salgado (2002), quien afirma que no es posible llegar a definir al campesinado, sin tener en cuenta su historicidad y su rol en el país: “En el caso colombiano es imposible construir una idea sobre el campesinado sin tener presentes las tendencias de la producción agropecuaria, los procesos políticos, el rol de la violencia y la presencia de múltiples actores en el campo” (Salgado, 2002, p. 30), es importante recalcar que la “definición” del campesinado es un tema que ha estado permeado por distintas concepciones y miradas de diferentes sujetos, convirtiéndose en un debate aun no resuelto, el cual no abarcaremos en el presente trabajo, pero sobre el cual tomamos postura de Fals Borda quien afirma que el campesinado es: “la persona rural que, perteneciendo a un estrato inferior de la pirámide social, está bastante desprovista de educación, tiene un reducido nivel de vida, emplea sistemas anticuados agrícolas e industriales, trabaja una

pequeña extensión de la tierra, ha adquirido costumbres, aspecto y conversación particulares, y que racial o culturalmente, o desde ambos puntos de vista, es un mestizo” (Fals Borda, 1961, p.3). Pero a partir de esto, nos preguntamos, ¿Cómo llega a constituirse este grupo social en Colombia?

Antes de la llegada de los españoles, en Colombia se encontraban diferentes grupos indígenas, los cuales optaban entre dos formas de producción: la comunitaria y la tributaria (Fals Borda, 1975, p.1). Por un lado, la comunitaria era una comunidad que se dedicaba a la recolección, la caza y la pesca, además se caracterizaban por practicar el nomadismo. Los comunitarios tenían ciertas creencias que influían en sus hábitos, todo era de todos, contaban con la singularidad de utilizar el trueque como medio de intercambio de bienes, y así mismo el respeto por la naturaleza influía directamente en su modo de vida (Fals Borda, 1961).

Por otro lado, la tributaria era el estilo de vida de ciertos indígenas, caracterizada por ser sedentaria y haber logrado una forma de agricultura más avanzada debido a su tecnología superior, estas comunidades (algunas de ellas prevalecen como los Tayronas, los Zenúes, los Chibchas y los Agustínianos) lograron alcanzar una forma de organización: el régimen tributario, con el cual se establecía una diferenciación social (Fals Borda, 1961).

Con la llegada de los españoles, estos imponen dominación tanto económica como social. Esta dominación se dividió en dos etapas, la primera de estas llamada repartimiento, que fue una época que consistió en el repartimiento de indígenas tanto en Colombia como en España¹ (Fals Borda, 1975, p.9-17) implicando explotación de los mismos y el aprovechamiento de su fuerza de trabajo; sin embargo, como en un principio a los españoles no les interesaba la tierra, sino que su interés iba enfocado hacia el oro, dentro del gobierno español surge un miedo hacia la pérdida del mismo, puesto que por estas prácticas explotadoras los indígenas empezaron a esconder el oro, siendo así como el gobierno replantea las bases morales para las comunidades, las cuales dan paso a la segunda etapa.

¹ Nota: Borda, O. (1975) Explico que los españoles se llevaban a su país indígenas con el propósito de tomarlos como esclavos. (9-17)

En la segunda etapa llamada encomienda, se declaran “libres” a los esclavos, aunque esta libertad implicaba ser puestos en manos de los encomenderos (aquél que se hace cargo del indio), y esta encomienda tenía como característica principal el pago de tributos de los indígenas hacia sus ellos, lo que llevó a que estos obtuvieran grandes deudas y así mismo que las dejaran como herencia a sus hijos: “los indios quedaron libres, en teoría, de la esclavitud y del servicio personal que imponían los repartimientos. Pero se sujetaron a un tributo que debía entregarse a un español que se responsabilizara de la suerte de ellos...” (Fals Borda, 1975, p. 22)

A partir de esto, los españoles se declaran dueños de todo lo descubierto y se impone como regla principal para la obtención de tierras, el que fueran tierras vacas², es decir, que estas estuvieran desocupadas, lo que llevó a los españoles a cometer abusos contra los indígenas (sacarlos y controlarlos), ya que se apoderaron de sus tierras y los tomaron como trabajadores para las mismas. De allí se empezaron a crear los primeros latifundios, entre estos está el caso de la hacienda señorial, que dio paso a la hacienda esclavista.

En la hacienda señorial, los indígenas trabajaban la tierra para sus encomenderos por un sueldo o un pedazo de tierra, al comienzo, los indígenas realizaban sus labores y se iban a sus casas las cuales en la mayoría de los casos quedaban lejos de sus lugares de trabajo, así que los encomenderos con el interés de fijar la mano de obra, les ofrecían un pedazo de tierra, en la cual podían vivir con sus familias y trabajarla para alimentar tanto a los encomenderos como a ellos mismos, lo cual trajo consigo grandes endeudamientos para los indígenas y sus familias; pero esta medida no fue suficiente, puesto que con el paso del tiempo los indígenas fueron desapareciendo lo que llevó a los dueños de las grandes haciendas a importar esclavos negros, característica propia de la hacienda esclavista. Según Fals Borda, el trato que recibían estos esclavos no era inhumano en la medida en que contaban con garantías como el alimento y una vivienda temporal mientras se realizaba el trabajo en estas haciendas, lo que los posicionaba en una supuesta libertad, la cual estaba mediada por un trabajo eventual, sin embargo estos se escapaban en busca de tierras propias y de una verdadera libertad alejada de la opresión y dominio de los encomenderos.

2 Nota: Fals Borda, O (1975) hace referencia a tierras “vacas” como aquellas tierras que se encontraban vacías de habitantes p.29.

El grupo social campesino se conformó a partir de las dinámicas de la colonización descritas anteriormente, enmarcadas específicamente por dos aspectos, el primero causado por los españoles desde su incursión al territorio, pues generó una transformación en la organización social, configurando a los indígenas como clase social inferior y el segundo enmarcado por la repartición de la tierra en donde los indígenas son despojados de esta y relegados al trabajo con la misma en beneficio de los españoles. El mestizaje ocurrido entre los indígenas, negros y blancos marcó la conformación del campesinado colombiano: “estos tres grupos –indígena, negro y blanco- al principio separados física y geográficamente como si fueran castas, aun por ley, se fueron juntando y amalgamando poco a poco para formar el campesinado colombiano (...)” (Fals Borda, 1975, p. 52); el autor menciona otros sujetos que hicieron parte de la conformación del campesinado.

Los primeros, son los llamados *indios libres* caracterizados por realizar actos de resistencia ante las dinámicas opresoras de España, estos huían a lugares aislados en los cuales podían seguir con su cultura y sus formas de producción. Otros de estos sujetos son los llamados *indios de resguardo* caracterizados por verse obligados a ser partícipes de las dinámicas españolas, pues estos eran ubicados en lugares cercanos a las haciendas y las iglesias, siendo estos espacios brindados por la corona española para el uso exclusivo de retener a los indígenas. Los terceros son aquellos esclavos que lograban escapar y obtener un pedazo de tierra fueron llamados cimarrones, un factor fundamental en el origen del campesinado colombiano, ya que crearon palenques, es decir, tierras fértiles en donde se pudieran refugiar bajo el libre culto de sus convicciones económicas, políticas y sociales, sin la opresión de los españoles (Fals Borda, 1975). Los cuartos denominados como *los libertos* nombrados así debido a la resistencia que estos realizaban frente a la esclavitud impuesta por el mandato español, fundando comunidades libres en las cuales se gestó la nueva clase campesina. Y finalmente *los colonos y aparceros* quienes aunque siendo españoles no contaban con el dinero ni el poder señorial para la extensión de tierra, ni tampoco con el derecho de vivir en pueblos indígenas, lo cual llevó a que estos se asentaran en villas donde se desarrolló la mediana y pequeña propiedad.

Así pues, la colonización fue un factor trascendental en la conformación de lo que hoy conocemos como campesinado, resaltando que este ha pasado por múltiples transformaciones y luchas, enmarcadas por el capitalismo dominante, la industrialización y el incremento de nuevas técnicas de producción.

Orlando Fals Borda nos ubica históricamente en tres periodos que tuvieron incidencia en la conformación del campesinado en la región andina colombiana, los cuales dan paso a la conformación y expansión del campesinado en el territorio nacional, estos son: el periodo indígena, periodo colonial y el periodo republicano.

El periodo indígena del que nos habla Fals Borda consistió en la organización de la comunidad Chibcha que estaba asentada en la región andina; esta era una comunidad con comienzos de orden tributario, que se organizaba de manera jerárquica en donde unos pocos podrían llegar a ser Zipas y/o Zaques, también existían guerreros y sacerdotes: “pero esta explotación rudimentaria, con comienzos de tributación, sirvió después a los españoles para imponer sus formas señoriales de dominación, precisamente en aquellos sitios donde las formas tributarias indígenas basadas en lo sedentario habían fijado suficiente mano de obra para beneficio de los nuevos señores” (Fals Borda, 1975, p.6). Al ser esta una comunidad sedentaria, esto facilitó el acceso por parte de los españoles dando paso al periodo colonial. Esta comunidad desarrolló una división de trabajo “pues contaban con orfebres, mineros, escultores, tejedores, pintores, sacerdotes, curanderos, músicos, astrónomos, ingenieros y constructores” (Borda, 1975, p.6). Las dinámicas de esta comunidad se basaban en el trabajo con la tierra, la cual les proveía todo lo que necesitaban, en donde todas las actividades giraban en torno a esta, como en el caso de las épocas de siembra y cosecha las cuales eran ocasiones que ameritaban una festividad, pues este era el momento máximo en donde la tierra brindaba sus frutos (Fals Borda, 1961, p.3)

Si bien se evidenció que ellos contaban con una soberanía en cuanto a la tenencia y trabajo de su tierra, la llegada de los españoles marcó el comienzo del período colonial, (Fals Borda, 1961, p. 11) caracterizado principalmente por una imposición sobre una cultura hacia otra, esto llevó a que se diera un intercambio inequitativo entre los españoles

y los indígenas, pues los primeros eran quienes recibían el oro, la plata, los metales y las piedras preciosas, mientras que los segundos obtenían nuevas herramientas de trabajo, utilizadas en pro del bienestar de los españoles, pues por medio de este y de la encomienda se generó unas divisiones de territorio y labranza de la tierra “no se les permitía (a los indígenas) ya más desplazarse a voluntad a larga distancia, como lo habían acostumbrado en las épocas de paz de la pre conquista” (Fals Borda, 1961, p. 18) .

En el periodo de 1542 por orden del rey Armendáriz se empiezan a adjudicar unas tierras a los indígenas denominadas resguardos que cumplían la labor de proteger la estabilidad de estos frente a las nuevas dinámicas españolas, sin embargo esto también tenía la intención de reducir a los indígenas en pequeñas aldeas pantanosas “estas tierras generalmente estaban a mayor altura, donde el suelo no era rico o donde el clima no era propicio para el crecimiento de las plantas” (Fals Borda, 1961, p. 19); muchos de los indígenas se negaron a permanecer en estas condiciones, lo que generó que unos optaron por servir en las haciendas de los españoles y otros decidieron desplazarse hacia las partes montañosas, que hoy conocemos como veredas “... una vereda pudo haber tenido origen en un resguardo o en una gran hacienda, o sencillamente en un grupo de indígenas que quedaron por fuera de una reducción” (Fals Borda, 1961, p. 49).

Transcurrido un lapso de treinta años llegamos al período republicano, durante el cual se desató la oleada de revolución de independencia de 1810 lo que trajo consigo el caos de las ideologías del virreinato español y así mismo en la economía y se generó una reestructuración del gobierno, puesto que el poder ya no era del virreinato español como en los periodos anteriores (Fals Borda, 1945), sino que ahora se encontraba a cargo de los criollos; lo que dio paso a que este gobierno patrocinara la redistribución de las tierras supuestamente de manera democrática. En el año de 1839 fueron divididas las tierras del resguardo entre los campesinos, dando paso a la pérdida del título comunal sobre la tierra con el que contaban en la antigüedad, lo cual generó un cambio en tanto antes, esta era de todos y ahora a cada uno le correspondía una mínima parte de la misma.

Exaltamos los aportes de Fals Borda descritos hasta ahora y compartimos por un lado, la caracterización que hace frente a los campesinos como aquellos sujetos que cuentan con un arraigo hacia su tierra y por consiguiente una relación directa con la misma, y por otro, coincidimos con él en reconocer la manera como a lo largo de la historia en la realidad del campo han prevalecido los intereses de terceros y se ha priorizado la tercerización de la tierra, pues esta ha quedado en manos de unos pocos acaudalados.

Ahora bien, en este punto es necesario reconocer otro momento trascendental para comprender la realidad del campo, el cual fue durante los años 1920 a 1940 con el crecimiento de la industrialización (Fals Borda, 1975, p. 115). En las grandes capitales se incrementa la mano de obra productiva, y las dificultades de productividad del campesinado, pues los hacendados poseían mejor tecnología y más terrenos para el cultivo, lo que llevó a que el campesino emigrara en grandes cantidades hacia las capitales, en búsqueda de mejores oportunidades de trabajo.

Con respecto a las transformaciones modernizadoras, sociales y culturales, del país, Fals Borda señala que: “Es el pequeño agricultor parcelario el que ha sufrido más este proceso, el que se ha empobrecido, el que ha perdido la tierra, quedando como víctima de las fuerzas productivas que el capitalismo y el imperialismo han creado o han venido desatando...” (Fals Borda, 1975, p. 92). El Capitalismo creó una dualidad en nuestro territorio colombiano, en donde por un lado hubo cierto desarrollo económico, que favoreció a las clases sociales altas, el país se vio beneficiado en múltiples aspectos como lo son la tecnología y los servicios, pero en unas condiciones de desarrollo desigual (Fals Borda, 1975, p. 81), que posicionó al campesinado en un punto invisible y por lo tanto pisoteado: “al llevar a cabo, la mayor productividad de la tierra han aumentado las desigualdades en el campo, ya que el pequeño agricultor no ha podido ni tener acceso a las nuevas técnicas ni entrar a competir con el grande aún más tecnificado.” (Fals Borda, 1975, p. 90) Entonces mientras la economía de las clases sociales altas y en particular los extranjeros que viven en el país y que intervienen en empresas radicadas en el campo, aumentan y crecen, el campesinado se hace cada vez más invisible y minifundista, en tanto sus tierras son de terceros, quienes los hacen trabajar a muy bajos precios, además de generar endeudamiento

por medio de supuestos préstamos como semillas, abonos, herramientas y hasta la misma tierra, generando así una deuda durante generaciones.

Esto ha generado problemáticas en la cuestión agraria en nuestro país que han afectado las condiciones sociales y se ha dejado de lado que: Colombia es más rural de lo que pensamos. Actualmente, las tres cuartas partes de los municipios del país son predominantemente rurales” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, P.N.U.D, 2011, p. 18), por consiguiente es importante tener en cuenta esas problemáticas que han llevado a un conflicto social rural no resuelto y complejo.

Consideramos que se ha generado una mirada hacia el proceso de urbanización como una ruta privilegiada hacia la modernización que opaca cada vez más la realidad del campo, y por ende se ha centrado la visión en la industrialización, la cual le exige al campesinado acogerse a la idea de la economía a partir de la producción de artículos primarios generados a partir del surgimiento de la agricultura pecuaria, selvática y minera como lo muestra Fals Borda: “Nuestra sociedad sigue fuertemente sujeta a la producción de artículos primarios para la exportación y el consumo nacional’ (Fals Borda, 1975, p.137), pero este sector no ha sido aprovechado y fortalecido para generar un desarrollo humano, pues a partir de la apertura económica que se generó en los años noventa se han creado una serie de factores que afectan este territorio.

A partir de este recorrido se puede percibir que en el campo se forjaron circunstancias y realidades que lo fueron construyendo como un territorio único, que así como ha sufrido transformaciones y situaciones específicas, requiere que sea considerado de manera específica, lo cual nos lleva a preguntarnos por las potencialidades, necesidades y las expectativas de las poblaciones campesinas, en donde sus hábitos, costumbres y creencias sean respetadas y consideradas en el trato que se le da a este así como por el lugar y el sentido de la educación que se da allí, la cual además de desafiar problemas de cobertura y acceso, se enfrenta a unas políticas que no consultan la diversidad cultural ni las condiciones sociales y económicas, ni las especificidades de estos territorios y de sus poblaciones.

Ahora bien, el campo a través de la historia y en la actualidad ha estado permeado por unos factores que, como veremos en el apartado siguiente, han afectado de alguna manera al campesinado y sus dinámicas.

1.1 FACTORES QUE PROBLEMATIZAN EL CAMPO

Existen múltiples factores que han afectado el campo colombiano, el autor Darío Fajardo plantea y expone en su texto *Tierra, poder político y reformas agraria y rural*, una problemática que creemos es trascendental en la conformación de lo que hoy conocemos como campo, y es la tenencia de la tierra: “al iniciarse el nuevo milenio, Colombia se encuentra sumida en un vasto conflicto que hunde sus raíces en viejos problemas no resueltos. Quizás, la gran concentración de la propiedad de la tierra sea uno de los más relevantes pues de él se derivan unas determinadas relaciones económicas, políticas y sociales” (Fajardo, 2010, p.4)

Los resultados del Tercer Censo Nacional Agropecuario (DANE, 2015), son contundentes y ponen en evidencia la actualidad de estos análisis, dado que desde hace 45 años no se realizaba un censo de esta índole, en el cual trabajaron aproximadamente 25.000 personas para recorrer “cerca de 113 millones de hectáreas, 3,9 millones de predios, 773 resguardos indígenas, 181 territorios colectivos de comunidades negras y 56 parques nacionales” (Reyes, 2015). Así mismo:

“Se trata de una “sorpresa” esperada y antigua, que hoy se comprueba con cifras. Por ejemplo, el 69,9 % de las Unidades de Producción Agropecuaria tiene menos de 5 hectáreas y ocupa el 5 % del área censada, mientras que los terrenos de más de 500 hectáreas están en manos del 0,4 de los propietarios y representan el 41,1 % de esos 113 millones de hectáreas. Con pequeñas variaciones, es la desigualdad impresentable de siempre, pero contarla a través de los que nunca han contado da luces sobre las formas de intervención diversas que hay que emprender en el campo” (Reyes, 2015)

Reconocemos la existencia de factores que afectan el campo, sin embargo consideramos que la tenencia de la tierra es un factor crucial, ya que esta cobra un valor primordial tanto para el campesino como para el Estado y la sociedad en su conjunto, sin embargo para el segundo la tierra está ligada a la acumulación de capital, al enriquecimiento propio, lo cual beneficia a unos pocos pues deja de lado gran parte del campesinado al omitir la riqueza cultural con la que estos cuentan.

Las dinámicas globalizadoras, han influido en gran medida en el mal repartimiento de la tierra, ya que los gobiernos se han interesado en el campo visto como territorio físico, pero no en los campesinos ni en su bienestar; ya que esto garantiza el desarrollo económico y la acumulación de capital, por lo cual se han implementado una serie de supuestas reformas que ocultan el verdadero interés lucrativo hacia el campo, que no beneficia a los campesinos, entendidos estos como aquella población de productores minifundistas y jornaleros, sino que los perjudica en la medida en que van encaminadas al bien de las altas élites dominantes del país.

Alfonso López Pumarejo fue el primer presidente que intervino en la toma de tierras despobladas, y creó las primeras políticas de control que evidenciaron el interés lucrativo por parte de su gobierno, en la medida en que daba la tierra al campesino a condición de que produjera dividendos a favor del Estado. Esto se hizo explícito mediante la ley 200 de 1936 llamada “tierra, propiedad social”. Dadas las desigualdades en el acuerdo y así mismo la poca tecnología para trabajar la tierra, los campesinos empezaron a incumplir, lo que llevó a la expropiación de las tierras que anteriormente habían sido adjudicadas, generando una serie de consecuencias que ocasionaron conflictos y reclamos en contra de las medidas (Borda, 1975).

Este conflicto llevó a que durante el segundo mandato de López Pumarejo se planteara una segunda Ley (Ley 100 de 1944) en donde se delegó autoridad a otros estamentos, quienes velarían por el cumplimiento de la misma, lo que llevó a que las inconformidades del pueblo no se dirigieran directamente hacia el gobierno sino hacia estos quienes debían dar soluciones.

Más adelante, en 1961 el Ministro de Agricultura Carlos Lleras Restrepo plantea la reforma 135 “Reforma Social Agraria” en donde se estipula la creación del FNA (Fondo Nacional Agrario) que posibilitó el préstamo de dinero para los cultivos, con facilidades de pago para los campesinos; sin embargo las condiciones de estos préstamos generaron importantes deudas que el campesino debía pagar al gobierno y al banco, lo que generó que el campesinado se quedara sin tierra a costa de las deudas que obtenía con estas dos entidades.

En 1968 con el nombramiento de Carlos Lleras Restrepo como presidente, se vuelve a las dinámicas de la conquista que generaron procesos de arrendatarios y aparceros, es decir, que el campesino tiene la tierra como un préstamo temporal medido por la producción. En el año de 1973 con la aparición de la Ley 4 o “Ley de calificación de tierras”, se hace más evidente la jerarquización de la tierra, ya que esta Ley califica la calidad de la misma, lo que generó un nuevo fenómeno de expropiación de tierra (desplazamiento), puesto que si el campesino no producía y no cumplía, debía abandonar la misma.

La siguiente Ley que tuvo incidencia en la problemática de la tenencia de tierras fue la Ley 60 del presidente Ernesto Samper Pizano (1994) en la cual se crea un sistema de subsidios para que el campesino compre las tierras y las trabaje a su gusto; sin embargo el campesino no contaba con un respaldo económico para adquirir estos préstamos, lo que generó que aquellos subsidios se repartieran entre unos pocos acaudalados, convirtiendo la tierra en un mercado, y se evidencian los fenómenos de corrupción por parte del Estado.

En la actualidad, con el gobierno de Juan Manuel Santos, se retoma el interés hacia la tenencia de la tierra por medio de la Ley 1448 del 2011 o “Ley de víctimas y restitución de tierras”, con la cual se ha pretendido devolver la tierra que le fue arrebatada al pueblo campesino. Esta Ley acoge a aquellas personas que después del año 1985 sufrieron daños (homicidios, violencia, incapacidad parcial o temporal, reclutamiento forzado, entre otros) a causa del conflicto armado. Independientemente de los diferentes intereses que puedan estar implícitos en el desarrollo de esta ley, reconocemos la importancia de las intenciones que tiene el actual Ministerio de Agricultura a cargo de Aurelio Iragorri Valencia, pues

estas buscan devolverle la tierra a sus verdaderos propietarios, un propósito que ha enfrentado grandes dificultades debido a los intereses de grandes capitales y de las bandas criminales que han buscado apropiarse de las tierras utilizando para ello mecanismos de violencia para que los campesinos tengan que abandonar sus tierras. Ahora bien, esta ley evidencia grandes problemáticas y limitaciones, pues como lo hemos evidenciado, la violencia y el despojo de tierras no es de hace cincuenta años, estas dinámicas de opresión hacia el campesinado se han dado desde los procesos de colonización, lo que implica que en algunos de los casos las tierras sean devueltas a sujetos que arrebataron y despojaron a los verdaderos poseedores de la misma, pues esta Ley acoge a sujetos víctimas del despojo de la tierra desde el año 1986.

La tenencia de tierras, como se puede ver, está estrechamente ligada a la distribución de la riqueza en el país, a partir de esto, encontramos otras tres problemáticas, que es necesario abordar en la medida en que contribuyen a comprender la realidad del campo o el estado actual del mismo, como lo son: el conflicto armado, el desplazamiento y la llegada de las multinacionales al país.

1.1.1 EL CONFLICTO ARMADO EN EL TERRITORIO COLOMBIANO

Actualmente se están llevando a cabo diálogos de paz las FARC y el gobierno Colombiano en la Habana, Cuba, los cuales buscan dar cese bilateral al fuego y empezar a generar el primer paso de cambio frente al conflicto armado interno que se ha dado por todo el territorio Nacional, el cual ha dejado una serie de secuelas especialmente en los sectores rurales donde se ha concentrado la disputa por el control de la tierra y la soberanía del Estado. Este tema, hizo parte de los primeros acuerdos que han venido siendo discutidos y para llegar a unos convenios que han sido fruto de esta conversación, el documento “línea de tiempo del proceso de paz tomado de la página pueblo colombiano ¡pa` la mesa!” (2015) nos muestra los puntos de acuerdo que se han expuesto para alcanzar la paz:

- “Primer punto en la Agenda Política de Desarrollo Agrario Integral donde se tocaron puntos como:
1. Acceso y uso de la tierra. Tierras improductivas. Formalización de la propiedad. Frontera agrícola y protección de zonas de reserva.
 2. Programas de desarrollo con enfoque territorial.
 3. Infraestructura y

adecuación de tierras. 4. Desarrollo social: Salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza. 5. Estímulo a la producción agropecuaria y a la economía solidaria y cooperativa. Asistencia técnica. Subsidios. Crédito. Generación de ingresos. Mercadeo. Formalización laboral. 6. Sistema de seguridad alimentaria.”

“Segundo punto en la agenda Participación Política: 1. Derechos y garantías para la oposición política en general y particular para los nuevos movimientos que surjan luego de la firma del Acuerdo Final. Acceso a medios de comunicación. 2. Mecanismos democráticos de participación ciudadana, incluidos los de participación directa, en los diferentes niveles y diversos temas. 3. Medidas efectivas para promover mayor participación en la política nacional, regional y local de todos los sectores, incluyendo la población más vulnerable, en igualdad de condiciones y con garantías de seguridad.”

“Tercer punto en la agenda fin del conflicto, dejación de armas y cese bilateral de fuego. 1. las dos partes quienes deberán comprometerse a proscribir el empleo de la violencia para el ejercicio político, y no solamente la guerrilla como promueve mal intencionadamente la publicidad del régimen 2. Se trata de una comisión bilateral integrada por militares de alto rango y mandos guerrilleros de jerarquía.”

“Cuarto punto en la agenda Solución al problema de las drogas ilícitas y en ella se comprendió diversos subtemas: 1. Programas de sustitución de cultivos de uso ilícito. 2. Programas de prevención del consumo y salud pública. 3. Solución al fenómeno de producción y comercialización de narcóticos.”

Este conflicto surgió por unos motivos históricos: “hecho que convierte a Colombia en el país con el conflicto sin negociar más antiguo del mundo” (Grupo de memoria histórica GMH, 2012, p. 111), en donde no solo están sumergidas las FARC y el gobierno, sino también una serie de guerrillas que surgieron de partidos políticos e ideologías sociales, y así mismo de la lucha del campesinado que ha exigido su derecho sobre la tierra que durante siglos le ha sido negada y arrebatada, convirtiendo esta población en una población afectada y dejada en el medio no solo del conflicto, sino además de las secuelas que dejó la colonización frente a la tenencia de tierras, del surgimiento del paramilitarismo (Autodefensas Unidas de Colombia: AUC), y de grupos de extrema derecha, durante la década de los setenta y del narcotráfico que tomó su auge durante los noventa.

Durante el periodo de 1920 a 1940 surgen conflictos serios entre campesinos y propietarios que trajeron consigo una serie de huelgas en la zona Bananera de Santa Marta, encabezadas por Raúl Mahecha, mostrando su inconformismo frente a las condiciones de trabajo a las que eran sometidos, esto llevó a lo que se conoce como la masacre de las Bananeras ocurrida el 6 de diciembre 1928 en donde más de mil campesinos fueron asesinados, desaparecidos y torturados, pero este acontecimiento generó que otros campesinos (peones independientes, ocupantes libres, aparceros) desde distintos rincones del país empezaran a revelarse, extendiéndose en los latifundios de Roldanillo, en Buga Valle, en las haciendas cafeteras del Tequendama y Sumapaz, Cundinamarca, Tolima, Marquetalia, Guayabero, Chaparral, Soacha, San Bernardo, Monte Líbano entre otros, (Borda, 1975), así mismo cansados de verse reducidos, minimizados a un micro-minifundismo deciden organizarse y dar inicio al movimiento de las ligas campesinas donde se evidenciaba una tendencia ideológica hacia el naciente partido comunista Colombiano y el partido Unión Nacional izquierdista Revolucionaria (UNIR) encabezado por Jorge Eliécer Gaitán; logrando con ello grandes cambios como el surgimiento de la Ley 200 de 1936 con la cual los terratenientes y el gobierno procedieron a parcelar las propiedades, y dar acceso a terrenos baldíos o tierras de los antepasados que fueron arrebatados para formar colonias agrícolas, pero esto a su vez generó que se entregaran tierras poco productivas y se dejara a los campesinos encadenados al minifundismo improductivo, ya que todavía se evidenciaba la desventaja en productividad debido a la competencia con grandes compañías y haciendas.

La Época de la Violencia, que se dio durante el periodo de 1948 a 1957, en la cual se llevó con mayor intensidad la persecución a los pocos miembros de las ligas campesinas. De esta manera muchas comunidades fueron obligadas a emigrar y a armarse para defenderse de grupos que pretendían quitarles la tierra a nombre de disputas partidistas que se generaron entre Liberales y Conservadores.

Dando inicio a un nuevo periodo en donde se definiría el posicionamiento del conflicto armado en Colombia junto a la Violencia bipartidista de 1948 que surge con el nacimiento de guerrillas y la movilización social, en dónde empieza a tener lugar una lucha por el

poder político y la soberanía del Estado, lo que generó el enfrentamiento de dos partidos políticos, Liberal y Conservador, dejando la herencia del horror y el rencor entre compatriotas, que se agudiza con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948. En donde más se presenció la movilización por la tierra fue en el territorio campesino, pues fue allí donde se cometieron una serie de atrocidades como masacres, rituales macabros y hechos violentos con los cuales “castigaban” al adversario (Oquist, 1978 citado por Bejarano, 1985, p. 33), además de expulsar y de adueñarse de grandes extensiones de tierra, para medir el poder de ambos partidos políticos.

Dentro de los partidos políticos se constituyeron grupos armados con diferentes niveles de organización: de un lado la policía Chulavita y Los Pájaros (asesinos a sueldo), al servicio del Gobierno Conservador; del otro, las guerrillas Liberales y las autodefensas comunistas en donde participó gran parte del campesinado (GMH, p. 112) alimentado por las ideologías revolucionarias en donde surgieron *Las Repúblicas Independientes* como Río Chiquito, El Pato, Guayabero, Marquetalia, Sumapaz Tequendama (Fals Borda, 1975, p.123).

Durante 1953 se generó el golpe de opinión del general Gustavo Rojas Pinilla al sectarismo del Gobierno Conservador de Laureano Gómez que había propagado el caos en todo el territorio, lo que generó que se ofreciera un plazo de entregarse a la ley para los que estaban alzados en armas, así las guerrillas Liberales se acogieron junto con las Autodefensas campesinas, pero estas últimas fueron engañadas por parte de militares que los llevaron a abandonar las armas sin cumplir lo que se les prometió (acción-cívico militar, créditos de rehabilitación, acción comunal), esto propició que se armaran grupos de guerrillas y autodefensas que se dirigieron al sur del país volviendo a las armas para seguir la lucha.

Durante la época 1957 a 1964 se empiezan a generar movimientos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), a causa de los bombardeos que sufrió una de las Repúblicas independientes como lo fue Marquetalia en donde fueron asesinados niños, ancianos y adultos, también por la muerte del representante del sector

campesino Teófilo Rojas en Tolima. A partir de estos sucesos las FARC dio a conocer un Programa Agrario el 20 de julio de 1964 donde se indicó que:

“A la Reforma Agraria de mentiras de la burguesía, queremos contraponer una efectiva reforma agraria revolucionaria que cambie de raíz la estructura socio-económica del campo colombiano, entregando en forma enteramente gratuita la tierra a los campesinos que la trabajan o quieran trabajarla, sobre la base de la confiscación de la propiedad latifundista en beneficio de todo el pueblo trabajador, los colonos, ocupantes, arrendatarios, aparceros, terrazgueros, agregados, etcétera, de tierras de los latifundistas o de la nación, recibirán los títulos de propiedad de los terrenos que exploten. Se protegerán las comunidades indígenas otorgándoles tierras suficientes para su desarrollo, devolviéndoles las que les han usurpado los latifundistas y modernizando sus sistemas de cultivo. Las comunidades indígenas gozarán de todos los beneficios de la reforma agraria revolucionaria. Al mismo tiempo, se estabilizará la organización autónoma de las comunidades, respetando sus cabildos, sus formas de vida interna, su cultura, su lengua propia y sus formas de organización.” (Arenas, 1985 citado por GHM, 2012, p.120)

Si bien las FARC surgieron de la unión del inconformismo de muchos campesinos y otros agentes que decidieron tomar las armas como opción de defensa de su territorio, hoy en día se puede ver que estas dinámicas se acentuaron y se hicieron más complejas, pero con la aparición del narcotráfico y las Autodefensas se generó un aumento del daño irreparable al que se ha sometido a la población campesina, dejándola en medio de esta situación y llevándola al destierro que la aleja cada día más del campo por temor o por obligación, de las disputas de las organizaciones y de las fuerzas del Estado que también han obrado al margen ley (GHM, 2012, p.123).

1.1.2 DESPLAZAMIENTO VOLUNTARIO Y/O FORZOSO DEL CAMPESINADO

Partimos del reconocimiento del desplazamiento como una acción voluntaria que se puede dar en algunos casos porque los pobladores toman la decisión de desplazarse a otro territorio con el interés de mejorar sus condiciones de vida o en búsqueda de algo que en ese momento no se encuentra en el territorio que habitan, por falta de equidad social, seguridad u oportunidades laborales; o, en el caso del desplazamiento forzado a causa del conflicto interno que vive el país, los pobladores de un territorio se ven obligados a abandonar sus lugares de residencia por motivos ajenos a su voluntad, en aras de preservar sus vidas y las de sus familias. Este fenómeno se reconoce como individual y/o masivo en

la medida en que en algunos casos se desplazan todas las familias y en otros, alguno de sus integrantes, lo cual ha desembocado en una serie de problemáticas de orden social.

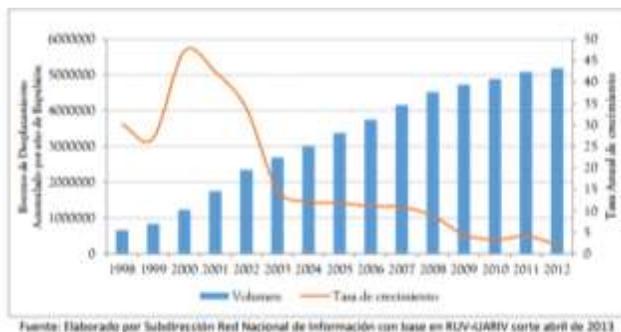
Dicho fenómeno se agudizó en el territorio colombiano desde las décadas de los 80's y 90's, pero cabe resaltar que, este se ha presentado en otros momentos de la historia Nacional, como se evidencia en el periodo conocido como *La Época de la violencia* (1946-1958), significando el despojo y la expulsión de casi 2.000.000 de colombianos que tuvieron que dejar la tierra y cederla al modelo agroindustrial que empezaba a gestarse en el país. Haciendo a los campesinos objeto de las persecuciones, odios y violencias de los grupos armados “legales” e ilegales que actuaban en nombre de los partidos conservador y liberal (Jiménez, 2007-2008, p. 13).

La pobreza extrema y la falta de oportunidades son hechos trascendentales en las lógicas del desplazamiento, puesto que una lleva a la otra. Ante estas condiciones y frente a la carencia de una legislación clara, el territorio campesino es obligado a seguir en condiciones de carencia en relación al territorio urbano, pues es en este último donde se focalizan las propuestas, legislaciones y oportunidades, mientras que el campo se queda en el olvido.

Los grupos armados han sido uno de los principales factores del auge del desplazamiento forzado interno, la guerra en la que se han encontrado ha convertido a los campesinos en víctimas, en la medida en que si no los apoyan o siguen sus ideales, son considerados como enemigos y/o colaboradores del enemigo. Esta ha sido una de las causas principales por la cual campesinos, indígenas y demás comunidades habitantes del campo en el país se ven obligados a desplazarse a las grandes ciudades a hacer parte de los cinturones de miseria, y escoger entre una vida miserable en las ciudades sin las condiciones mínimas de subsistencia, o una muerte segura en sus territorios.

En la siguiente gráfica se evidencia la tendencia en aumento del fenómeno de desplazamiento en el país hasta el año 2001, en ella se muestra cómo desde la década de los 90's por las condiciones políticas y económicas ya mencionadas, dicho fenómeno se elevó

debido al incremento de la presencia de los grupos paramilitares. En el año 2008 con las dinámicas de desmovilización y el debilitamiento de las guerrillas, se logró descender el número de población afectada. En la gráfica se contrasta por un lado la disminución en la tasa de crecimiento siendo esta la reducción de las personas afectadas por hechos victimizantes asociados a las expulsiones forzadas y por el otro el volumen siendo este los eventos acumulados por años de expulsión³



Después de revisar algunas de las causas del desplazamiento en el país, es importante situar el papel del Estado como actor principal en responder a esta problemática, el cual ha adoptado medidas desde el ámbito jurídico-político insuficientes que han imposibilitado la mitigación o eliminación real del fenómeno, ya que las acciones del Estado se enmarcan en un modelo burocrático, que limita a la población desplazada al acceso de las políticas que tienen como finalidad la prevención y reparación de las violaciones a los derechos humanos.

Entre estas políticas se encuentra La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), La Ley fue aprobada por el Congreso y sancionada por el presidente de la república Juan Manuel Santos el 10 de junio de 2011. En esta se expone que a partir del largo conflicto armado en Colombia y las innumerables consecuencias que ha traído a la sociedad civil, el Estado y la Sociedad colombiana han construido un acuerdo para la

3 Grafica 1. Volumen y tasa de crecimiento de eventos de desplazamiento 1998- 2012: Cifras Históricas, Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia 1988- 2012. Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas. 2013

reparación de las víctimas del conflicto, que busca restablecer los derechos que le fueron violados, reconocer la victimización y tomar las medidas necesarias para reparar los daños, por ello contempla: restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición.

Sin embargo, tal como fue mencionado anteriormente, esta ley presenta diferentes fallas en la reparación de las víctimas, tales como: no hay mecanismos adecuados para garantizar la participación de las víctimas en su formulación, esta ha posibilitado la exclusión de las mismas al no ser tomadas en cuenta; puesto que no se crearon espacios de participación de éstas, entre ellos los sindicalistas, los grupos de mujeres y los líderes políticos; la reglamentación de la restitución no comprende aspectos tales como el derecho a la educación y derechos laborales, los cuales hacen parte de la reparación integral; se evidencia desarticulación institucional; no hay medidas de protección suficientes, ya que las violaciones de derechos humanos y del derecho internacional humanitario se siguen presentando; la Ley desconoce las violaciones anteriores al 1 de enero de 1985 y excluye el derecho de restitución de víctimas de despojo anteriores al 1 de enero de 1991 (Comisión Colombiana de Juristas, 2011).

Desde Amnistía Internacional se han realizado diferentes análisis sobre la Ley, reconociendo la importancia de que ésta se haya creado y los avances alcanzados, en primer lugar por la aceptación del Conflicto Armado en Colombia, negado por la presidencia de Álvaro Uribe Vélez, admitiendo la aplicación del derecho internacional humanitario. El Alto Comisionado de la ONU ha declarado que la ley tiene fortalezas y debilidades, entre las debilidades de la ley se encuentran los obstáculos que deben superar las víctimas para alcanzar la reparación.

De esta manera la población rural en Colombia se ha visto enfrentada históricamente a asumir las consecuencias de la disputa por la tierra en la que se enfrentan diversos intereses económicos y políticos en el país, siendo el campesinado el actor más afectado en la vulneración de sus derechos fundamentales, políticos y ambientales.

1.1.3 INCIDENCIA DE LAS MULTINACIONALES EN EL TERRITORIO CAMPEESINO COLOMBIANO

Otro factor que consideramos crucial para comprender la realidad del campo, es la llegada de las multinacionales extranjeras al territorio colombiano; el gobierno en aras de alcanzar el desarrollo económico del país ha dejado de lado e invisibilizado las verdaderas necesidades de los diferentes territorios, cediendo la tierra a multinacionales que afectan directamente la vida del campo, la estabilidad de los ecosistemas y por lo tanto de los campesinos: “Hay que reconocer que en lo económico, los planes de gobierno hacen eco de la visión propia de las teorías convencionales sobre el desarrollo y reproducen la imagen construida sobre el atraso y la pobreza en torno a lo rural campesino. Por tal razón, su gran obsesión es la modernización con sus requisitos de transferencia de tecnología (...)” (Salgado, 2002, p. 12).

El interés por parte de las empresas multinacionales y del gobierno colombiano en la riqueza del país, ha generado dos fuertes problemáticas para el campo. En primer lugar se ha pisoteado la idea de preservar la vida de este, es decir, se ha pasado por alto que la tierra necesita descanso, cuidados, preservación y sostenibilidad, las multinacionales consumen la tierra de manera incontrolable generando que esta se dañe, deforestando bosques y causando grandes deterioros ambientales; claros ejemplos de esto son, por un lado, aquellas multinacionales que afectan los suelos con la extracción del petróleo, o también, la palma africana que está secando ríos, ha afectado a los campesinos que pescan y así mismo a los terrenos para la siembra; además, la multinacional Monsanto la cual desde 1901 ha afectado la vida alimentaria y productiva del campesinado al ser el primer productor certificado a nivel mundial de semillas transgénicas; así mismo los páramos que son dañados por medio de las extracciones, dejando de lado que estos son fuente de vida y dan equilibrio a los ecosistemas. Los proyectos de infraestructura, el agro negocio, y los negocios de agro combustibles han traído consigo una serie de conflictos producidos por el interés que han tenido los gobiernos hacia el campo en relación con la extracción y la destrucción, en aras del “desarrollo” y la productividad económica.

La llegada de las multinacionales al país ha generado una lucha constante por el control de la tierra, en donde el Estado ha despojado del trabajo con la misma a los verdaderos dueños de esta, y la ha entregado a sujetos externos:

“Devolver su tierra a quien la tenía y se la arrebataron; darla a quien por no tenerla hubo de despojar de la suya al propietario evidente; ofrecer una oportunidad de que la adquiriera a quien no tiene sino dos manos y el ansia de labrarla con ellas; (...). Los políticos no lo quieren mirar de frente y con los ojos abiertos. Se trata de un problema cuya solución solo conocen los campesinos, y es el de la tierra, la cual por no ser de quien era, o por no serlo de quien podría cultivarla, solo produce cizaña de odio y la flor roja de la violencia que salpica de sangre nuestros campos (...).” (Caballero, 1974, pp. 200)

El trabajo del campesinado por lo tanto ha sido menospreciado y se ha vendido el territorio campesino como espacio que beneficia en mayor medida la economía “global”. Como lo expresa uno de los campesinos en el paro Nacional del 2013:

“Si hay leche aquí en Colombia, hay agricultura, hay minería, petróleo, hay de todo, entonces ¿por qué de otros países nos van a meter con el libre comercio todas esas cosas que nosotros tenemos aquí? si nosotros tenemos es que exportar no que nos importen de allá para acá. (...) En Colombia somos ricos en biodiversidad, en piedras, en minerales en todo y no tenemos nada”

Estando la tierra en manos de las multinacionales se ha generado un desequilibrio en la competencia productiva afectando así la vida misma de los campesinos quienes han quedado reducidos a un papel de miniproductores. El campesinado por lo tanto, ha perdido su mayor tesoro pues su territorio ya no está en sus manos.

En palabras del antropólogo Darío Fajardo (2010), en su texto: *Tierra, poder político y reformas agraria y rural*, el campesino exige proteger la tierra y que esta sea para la producción de su propia comida, que así mismo se le dé un buen uso a los recursos naturales y que no se generen despojos a causa de proyectos que respondan solamente a los intereses de otros o de gobiernos que pretendan un campo sin campesinos. Así mismo el campesinado requiere una soberanía alimentaria, la cual no niega el comercio internacional, pero espera ser partícipe de la creación y formulación de las políticas ligadas al campo, que respondan a sus necesidades y los tengan en cuenta como sus principales actores.

Las multinacionales han traído consigo intereses de agentes externos a los sectores en los cuales se instauran, saquean y vulneran, por ello, se ve cómo el poder sobre el territorio Nacional se ha visto relegado a terceros, estos ajenos al pueblo y las necesidades de este, a grupos de diferentes bandos e ideales políticos, despojando al campesinado colombiano.

Cap. 2

ENTRE LA “EDUCACIÓN RURAL” Y LA “EDUCACIÓN PARA EL CAMPO”

El propósito del presente capítulo es presentar un panorama general de cómo se ha pensado la educación rural desde los estamentos de nuestro país (como lo es la Ley General de Educación) y así mismo la manera como se han planteado leyes, modelos y proyectos dirigidos para la educación que se da en el campo; también pretende mostrar las discusiones que se han dado de esta y otras formas en la que ha sido pensada desde los mismos territorios campesinos.

2.1. CONCEPTO DE DESARROLLO

Consideramos importante, en primer lugar introducir la discusión sobre el concepto de *desarrollo* y la manera como este se ha impuesto desde una mirada industrializadora y neoliberal en nuestro país, herencia de los procesos de colonia/moderno que trajo el pensamiento Eurocentrista desde el occidente (Quijano, 2000, p. 201), como nuevo patrón de poder mundial que actualmente se ve reflejado en un capitalismo avasallador que se ha venido implantando en las formas de productividad y constitución de la estructura social colombiana, trayendo consigo una forma arbitraria de concebir y transformar la vida en el campo.

Al adoptarse el concepto de Desarrollo en Colombia, se empezó a dar con gran fuerza la dinámica del consumismo y la productividad arrasadora para la acumulación, sin tener en cuenta el territorio, las particularidades, ni los procesos culturales e históricos que este tiene. Desde la perspectiva del *desarrollo*, como lo plantea Triana (2014) se entiende que hay unos países atrasados, tercermundistas y/o subdesarrollados, en relación al carácter económico y social, el analfabetismo, entre otros factores, para imponer procesos con fines internacionales generando de esta manera una contradicción en las políticas y en las decisiones económicas, educativas y sociales proyectadas para el país.

“El desarrollo rural ha estado implícito en una concepción económica. Por ello, el sector rural se ha concebido como lo atrasado, lo subdesarrollado, lo poco civilizado. La idea de progreso ha estado muy

de la mano con la economía clásica, donde se asocia el desarrollo como único camino que existe hacia la civilización, a la modernidad y reconocer que la humanidad avanza del pasado hacia el futuro, de lo atrasado a lo que se considera como moderno, lo cual equivale a decir de lo rural a lo urbano y de lo agrícola a lo industrial” (Triana, 2014).

Es importante entender, como lo propone Quijano (2000) que el concepto de *modernidad*, suele estar asociado a las ideas de novedad, de lo avanzado, de lo racional y científico, pues es muy propio del eurocentrismo que posee la visión de grandes ciudades, mega-proyectos tecnológicos frente a la industria global, lo cual ha implicado que aquel país que no se encuentre a la vanguardia en estos aspectos, sea catalogado de inferior o subdesarrollado a nivel mundial.

El intento afanado por lograr que nuestro país alcanzara la *Modernización* ha traído consecuencias sobre la vida del campo pues, como lo señala Triana (2014) llevó a concebir lo rural como un sector de atraso que debía ser transformado en sus costumbres, formas culturales y modos de producción frente a la tierra, lo cual implicó que debía ser codificado frente a los requerimientos que las agencias técnicas internacionales exigían a los países latinoamericanos para alcanzar el desarrollo; estos planteamientos se acentúan en la actualidad con otras dinámicas Neoliberales que han influido para que el campo se modernice y sea más semejante a la estructura urbana.

Estas concepciones de *desarrollo* han llevado a que las políticas y legislaciones de nuestro país frente al campo estén enfocadas a fines económicos *desarrollistas* y *modernizadores* que dan respuesta a una demanda global, planteada desde la integración de mano de obra campesina para lograr una tecnificación del trabajo con fines lucrativos para terceros; esto significó que al sujeto campesino se le ubicara en un lugar de atraso por lo cual debía ser modernizado de una manera mecánica, eficaz y eficiente para las lógicas del mercado global.

Las concepciones de *desarrollo* y *modernidad* desde las lógicas gubernamentales han estado ligadas a generar leyes y políticas en relación con el campo como sector o espacio que debe ser aprovechado para explotar, bajo la concepción de beneficio individual, y a las

exigencias de entidades extranjeras con fines Neoliberales como el Banco Mundial (MB), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Internacional de Desarrollo (BID), como lo afirma Triana (2014).

Encontramos diferentes factores que tienen profundas implicaciones sobre el campo y sobre la vida de los campesinos, con relación a esto, el tema de la educación adquiere una especial relevancia y plantea un conjunto de interrogantes, en el marco del abordaje histórico realizado y las perspectivas de un futuro diferente si se consolidan los resultados de las conversaciones que se adelantan en La Habana y, más allá de estas, si la sociedad colombiana en su conjunto está dispuesta a trabajar por la paz, lo cual significa también la realización de grandes esfuerzos para romper con las relaciones de poder, las desigualdades y las injusticias que han marcado nuestra historia y, en particular, la historia del campo en Colombia.

La educación juega aquí un papel fundamental y no puede seguir siendo pensada al margen de nuestros conflictos. Algunos han resaltado las relaciones entre educación y la pobreza en el campo, como lo hace Reyes (2015), quien afirma que han inferido directamente con el concepto de educación y por ende en las dinámicas de la escuela evidenciando: “la imposibilidad de romper el curso de la pobreza, a menos que se tomen medidas drásticas de emergencia educativa para cambiar los paisajes mentales del campo”, siendo este un punto neurálgico en donde se fusiona la ruralidad colombiana con la educación focalizándose allí la presente investigación.

2.2. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

Se hace necesario retomar los planteamientos de Rodrigo Parra Sandoval en su texto *Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural II* (1996), para quien el incremento de la exportación del café en la zona del eje cafetero a partir de la última década del siglo XIX, fue fundamental para empezar a construir y generar una educación rural que trajera consigo procesos de alfabetización y tecnificación para el campesinado.

Paralelamente tendremos en cuenta autores como Alba Nidia Triana con su ponencia realizada en la Universidad de Cundinamarca con sede en Fusagasugá (UDEEC) titulada *Educación rural en Colombia: Siglo XX políticas y reformas, escuela rural, formación de maestros* (2014); y a Carlos Jilmar Díaz Soler con el texto *La campaña de cultura aldeana (1934-1936) en la historiografía de la educación Colombiana*. De igual manera tendremos en cuenta la conferencia realizada por Adriana Mendoza en la Universidad Pedagógica Nacional Sobre educación rural y la implementación del PER en Colombia (2014). Pues estos nos ofrecen una amplia mirada a la historia de la educación rural en Colombia.

Triana (2014) distingue entre dos tipos de escuela primarias, con diferentes contenidos y tiempos de duración:

“Durante el año de 1903 se crea la ley 39 la cual llevó por nombre ley orgánica de instrucción pública o ley Uribe con el Decreto 491 que preveía dos tipos de escuelas primarias: las escuelas urbanas con seis años de instrucción, y las escuelas rurales sólo con tres años. No sólo la duración de la instrucción era diferente, sino también los contenidos”. (Triana, 2014)

La anterior ley, fue la normativa que generó el Estado durante el gobierno conservador para la educación colombiana; en esta se puede detallar la manera como comienza a aparecer el concepto de *Educación rural*, puesto que en ella se evidencia la división ciudad-campo (Parra, 1996, p. 27), esta división marcada por el proceso de industrialización que se venía presentando en Colombia durante las últimas décadas, esta generó el crecimiento de ciudades y la llegada de multinacionales al campo colombiano para la explotación y exportación de materia prima. Como se puede ver, por un lado, la ley 39 es una expresión que concede importancia a la escolarización del campesinado, pero muestra la manera como se comienza a exigir a éste su escolarización. Así mismo, se puede percibir cómo la instrucción se presenta de maneras distintas en lo rural como en lo urbano: pues establece que la cantidad de años de formación que se brindaba a los campesinos era menor que en la ciudad. Esta ley evidencia que era suficiente que el niño campesino aprendiera operaciones básicas como sumar, restar, leer y escribir.

Siguiendo a Triana, es evidente que las condiciones de la escuela campesina no eran las mejores, puesto que en las escuelas rurales era frecuente encontrar de 140 a 150 niños por salón: “Se encontró que en las escuelas rurales una maestra trabajaba con 140 alumnos pero que muchas veces esto generaba deserción escolar por la desproporción inusitada en la enseñanza, ya que una maestra no podía atender a todos al tiempo o estar acompañándolos en el proceso de aprendizaje” (Triana, 2014). Además, los recursos de materiales escolares, mobiliario y el espacio del aula eran precarios, pues muchas veces los alumnos traían sus propios elementos como plumas, tinta y sillas.

Encontramos que Díaz en su texto *La campaña de cultura aldeana 1934-1936 en la historiografía de la educación Colombiana* (1998-2005) muestra como en el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1926) esta normativa empieza a cambiar, ya que el Estado se da cuenta de la importancia del sector campesino por la gran cantidad de productos agrícolas y pecuarios que estaban generando, logrando brindar un gran movimiento económico para la nación; pues al garantizarse la exportación, posibilitaría para el país un posicionamiento de competitividad frente al mercado global requerido. Por ello se hizo necesaria la consolidación de una elite técnica de clase obrera educada y eficaz para el comercio y la industria del momento, esto no podría funcionar si no se llevaban a los campos colombianos procesos de alfabetización en torno a la enseñanza de la lectura para que el sujeto lograra leer instrucciones escritas y la aritmética básica para hacer cálculos elementales, y por esto se requirió generar frente a lo educativo modelos de vida urbana que siguieran con las capacitaciones eficaces y eficientes para los sectores rurales.

Parra Sandoval (1996) plantea la manera como se generó la división del trabajo en las sociedades latinoamericanas, especialmente en nuestro territorio colombiano, esto a causa de procesos modernizadores externos y de las élites colombianas, se generó a su vez una división de sectores en lo que conocemos, como urbanos y rurales, para entrar en la era del desarrollo y la competitividad en los procesos de producción y exportación; en este punto, los departamentos de Antioquia, Caldas, Valle, Norte de Santander y Tolima tomaron protagonismo, puesto que empezaron a gestar organizaciones de grandes y medianos productores de café. Con la conformación de la Caja Agraria se crearon unos programas

educativos para este sector. En este punto el concepto de *educación rural* se presenta con mayor fuerza, esta vez con la campaña de Extensión Agrícola y Asistencia Técnica Organizada que se expandió en los campos Colombianos (Parra, 1996, p. 90).

La campaña de Extensión Agrícola y Asistencia Técnica y organizada, de acuerdo con los planteamientos de Díaz toma fuerza con la llegada del gobierno Liberal con el presidente López Pumarejo durante el año 1934, (Díaz, 1998-2005, p. 6) quien impulsó la reforma institucional para asumir y adecuar el sistema educativo para afianzar la sociedad y una economía que brindara un resultado en el desarrollo para el país, por ello aceptó las solicitudes de los exportadores, para afianzar y desarrollar la economía cafetera y abrir otros espacios de exportación nacional para otras regiones productoras, junto a ello iban las peticiones de un mejoramiento en los procesos educativos para las zonas rurales, lo cual llevó a que se generara una educación relacionada con la tecnologización y las nuevas riquezas de la explotación de la tierra que brindaban a la industria fuerza de trabajo calificada y adecuada para el aparato productivo del mercado capital, además de garantizar programas de alimentación, útiles escolares para los estudiantes más necesitados y el desarrollo de la campaña de la cultura aldeana la cual buscaba llevar bibliotecas y currículos contextualizados para los campos colombianos, sin embargo a causa de los conflictos que se presentaban entre los partidos liberal y conservador, no se permitió avanzar con esta propuesta como se pretendía.

Fue así como durante los años 1945 a 1947 la Federación Nacional de Cafeteros dio marcha al programa de Extensión Educativa Agraria, que generó para este periodo unos departamentos de comunicación, de supervisión y de programas femeninos que servían para realizar guías en torno a la función de hacer llegar al caficultor los nuevos conocimientos técnicos para el mejoramiento de los cultivos y del nivel de vida. Esto llevó a que se diera una división en el ámbito educativo de la región, pues se encontraba por un lado, la concentración rural agrícola formal que cubría toda la primaria y era brindada a los hijos de los caficultores, además de concentrarse en la alfabetización, así mismo se interesaron por ofrecer cursos de técnicas de cultivo y explotación agropecuaria, este programa educativo se extendió en otras regiones productoras (Parra, 1996, p. 90).

Parra nos presenta cómo con la difusión del decreto 1710 del 25 julio de 1963, empieza a llegar a las escuelas rurales del Eje Cafetero y Norte de Santander el modelo de Escuela Nueva. Al contar con el apoyo de la Universidad de Pamplona logra ampliarse a nivel Nacional. También en el Eje Cafetero se dio inicio al funcionamiento de la educación Vocacional Agrícola que brindaba a los hijos de los caficultores la oportunidad de seguir la secundaria hasta noveno grado especializándose en torno a potencializar el desarrollo de la región, esta brindaba las modalidades también del Ministerio de Educación Nacional, aunque transformaba algunos aspectos que favoreciera su vocación agrícola para la potencialización de habilidades y destrezas para iniciar a los alumnos en el progreso de negocios agropecuarios y productivos, administración eficiente de las fincas, comerciantes de productos, conservación de los recursos naturales, inmiscuirse en una vida crediticia agrícola y en conservar un equipo agropecuario (Parra, 1996, p. 93).

Por su parte Adriana Mendoza (2013) nos presenta que en el año 2000 se da paso al Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional (PER) el cual fue significativo ya que con este se amplía el acceso de la población del campo y/o rural a una educación básica y de calidad, con el fin de fortalecer la capacidad de los municipios frente a la cobertura educativa, bajo la implementación de modelos flexibles y pertinentes para la especificidad del contexto campesino, financiado con aportes nacionales, créditos de la Banca Multilateral, el Banco Mundial, recursos de los departamentos, municipios y entidades del sector privado. Algunos de los modelos educativos flexibles que estuvieron presentes en el PER y que hoy en día siguen vigentes en diferentes territorios rurales son:

El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), El modelo de Postprimaria Rural, el Servicio de Educación Rural (SER) originada y aún vigente por la Universidad Católica de Oriente en Río Negro Antioquia y el Modelo de Educación Media Agropecuario (MEMA) desarrollado por la Universidad Pamplona en Norte de Santander. (Mendoza 2013).

Retomando los elementos anteriormente expuestos, evidenciamos cómo el concepto de *educación rural* emerge de la necesidad por parte del Estado y los gobiernos transitorios de etiquetar el campo como un territorio diferente al urbano ya que “(...) la educación rural se

convirtió en un medio eficiente de reproducción de la sociedad urbana” (Núñez, 2004), además es importante mirar cómo esta educación rural se instaura en una posición mercantil para promover que las escuelas generen sujetos que sean eficientes para la vida laboral al servicio de las exportaciones, pues al brindar una educación “extensionista”, lo que se está requiriendo, como bien la palabra lo denota, es extender en el menor tiempo posible programas que capaciten personas de manera rápida para que el campesinado salga con una técnica más sofisticada a las tradicionales para explotar la tierra eficazmente como lo requiere el comercio. Actualmente las dificultades y las brechas por generar políticas educativas claras para el campo que atiendan sus particularidades se evidencian cada vez más, porque el interés parece estar dirigido en buscar la modernización del mismo para dar respuesta a las demandas globales de la actualidad.

Al reconocer la manera como surge el concepto de *educación rural* y las intenciones que lo enmarcan, la presente investigación toma distancia de este, pues reconoce que homogeniza el territorio campesino y deslegitima la diversidad cultural; consideramos que la educación que allí se brinda requiere de una re conceptualización, que tenga en cuenta las necesidades y especificidades del territorio campesino.

2.3. LA EDUCACIÓN RURAL EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

En este apartado haremos referencia a las medidas legislativas y sus relaciones con la educación en el campo colombiano.

Con la aplicación de la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 (LGE) (Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia, 1994), se empiezan a encontrar nuevas concepciones en lo que respecta a la educación en nuestro país, en comparación con las anteriores legislaciones, ya que el nuevo ordenamiento trae consigo la ola renovadora de la Constitución Política de 1991, en la cual se tiene estipulado el fortalecimiento de la Nación, aunque este concepto ya se había propuesto en la segunda mitad del S. XIX con los gobiernos del liberalismo radical, reconociendo la multiplicidad cultural del país, y la perspectiva de asegurar una vida digna para todos los habitantes del territorio bajo garantías

como trabajo, salud, equidad y justicia entre otros factores ya que prevalecerán la paz y la justicia.

La LGE emerge a la luz pública en el año de 1994, aunque esta desde años anteriores hubiera estado en un proceso de conformación hacia los años 1991 y 1992 con el auge de la constituyente que se establecía. Emerge con la intencionalidad de instaurar una educación en la cual la búsqueda y la reestructuración de lo “nuevo” fueran factores trascendentales, pues en la medida en que la educación contara con unas condiciones mínimas para el acceso a esta los niños, jóvenes y adolescentes lograrían un acercamiento a lo que son las escuelas desde sus primeros años de edad.

Abordar la educación rural expuesta desde la LGE permitirá reconocer desde una perspectiva argumentativa y crítica por qué la educación campesina se ha visto mediada por ciertas dinámicas en las cuales se ha buscado una estructuración, está mediada por la calidad, el acceso y la efectividad. Con base en lo anteriormente planteado, expondremos una serie de artículos en los cuales se nombra la especificidad del contexto rural en dicha ley.

Al explorar la LGE puede verse entre líneas una búsqueda de articulación entre sus formulaciones y la Constitución Política de Colombia, principalmente desde la perspectiva de equidad y justicia. Así encontramos cómo se plantea la educación como un servicio (MEN, 1994) del cual cada niño, niña y adolescente colombiano debe tomar uso y hacer parte del sistema, pues en la medida en que el niño se vincule con la escuela éste pasara a ser funcional o productivo.

Abordaremos algunos de los artículos que nos parecen más relevantes para la temática de la educación rural, pues se debaten entre la homogenización y/o la exclusión.

La LGE reconoce el acceso al nivel educativo denominado como “preescolar” para todos los contextos del territorio nacional, como parte de la obligatoriedad del acceso a la educación hasta los 9 años de edad. Si bien es necesario reconocer la importancia de estas formulaciones, evidenciamos como una gran cantidad de población infantil de varias

regiones rurales colombianas no cuentan con esta atención, esta afirmación la sustentamos desde el último Censo Nacional Agropecuario, en donde se expone como el 73% de los niños campesinos menores de 5 años nunca han asistido a ninguna institución educativa (Reyes, 2015). Reflejando la disociación que existe entre las formulaciones de la política y la realidad del país, puesto que el Artículo 17 de la LGE se establece como obligatorio el nivel educativo preescolar para niños menores de 6 años en todo el territorio colombiano, aunque cabe aclarar en este punto que por la especificidad, las particularidades y las dinámicas de cada territorio los niños por condiciones culturales por ejemplo, acuden al ingreso a la educación inicial desde unas edades mayores.

Uno de los artículos que más profundiza en el reconocimiento de la diversidad de este país y que puede tener importantes implicaciones para el sector campesino, es el Art. 77 de la LGE referido a la *autonomía escolar*, el cual resalta la participación que se le da a la comunidad educativa en el gobierno escolar, con el cual se instaura el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como garante de la individualidad de cada institución educativa a la cual corresponde la construcción de un proyecto educativo propio, con autonomía en la selección y el ordenamiento de las áreas del conocimiento, entre otros. Lo cual incide directamente en las dinámicas de la escuela y la educación misma, ya que la participación por parte de los maestros se empieza a tornar relevante en diferentes instancias como en encuentros, foros o congresos a nivel local, regional y nacional en los cuales se percibe un reconocimiento y organización de los mismos, al encontrar puntos en concordancia y/o discordancia en relación a la educación y la vida de la escuela.

Posteriormente encontramos el capítulo IV, este dedicado específicamente a la educación campesina y rural. En donde por ejemplo en el Artículo 64 se habla sobre el fomento de la educación campesina, refiriéndose a la promoción de un servicio de educación campesina y rural, en la cual encontramos una correspondencia directa con la globalización y por ende los planes de desarrollo, puesto que se establece que la educación rural “(...) está sujeta especialmente a la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la

producción de alimentos en el país” (MEN, 1994). Siendo así como la tecnificación y cualificación de un sector con tanta incidencia en la economía interna del país, logrará una mejor rentabilidad del campo, contribuyendo al crecimiento económico, posicionándolo frente a los modelos y lógicas económicas mundiales.

Así mismo el Artículo 64 hace referencia a la expedición del Decreto 1490 de 1990, en el cual se adopta la metodología Escuela Nueva a nivel nacional y se dictan otras disposiciones bajo la siguiente consideración:

“Que la metodología Escuela Nueva tiene como principios el aprendizaje activo, la promoción flexible, el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad, ofrecer la escolaridad completa, todo lo cual da respuesta a la problemática del medio rural; Que la metodología Escuela Nueva viene aplicándose de hecho con éxito en todas las regiones del país, a través de las estrategias replicables, lo cual facilita su expansión; Que es deber del Gobierno fomentar el mejoramiento permanente de la calidad de la Educación y aumentar el rendimiento interno y externo del sistema Educativo” (MEN, 1994).

Bajo el poder que se le confirió al presidente del momento Virgilio Barco, en el uso de las facultades que otorgaba la Constitución Política, éste adopta dicha metodología, buscando el crecimiento del sector mediante la implantación de un modelo educativo rural que no solamente educara a los niños sino también a sus familias, en donde el estudiante tuviera una participación activa en el proceso educativo, puesto que se plantea la formación del niño en una postura crítica, ya que es el centro del proceso educativo y el maestro como un acompañante.

Por otra parte, la Ley hace un reconocimiento a la labor del docente rural en el Artículo 137 que dispone la financiación de predios rurales para docentes: “con el fin de facilitar el arraigo de los docentes en las zonas rurales en donde laboran, el Gobierno Nacional organizará un programa especial para financiarles la adquisición de predios rurales, a través del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, INCORA”. Con esto se puede observar en qué medida reconoce la importancia del maestro como eje fundamental en las dinámicas rurales, las condiciones particulares de su trabajo por el desplazamiento requerido y

recursos necesarios para el trabajo en el área rural, y la importancia de fortalecer el arraigo y el sentido de pertenencia por el lugar en que se labora.

Al abordar dicha Ley se puede ver como la educación rural presenta algunas faltas en términos de especificidad o atención a los verdaderos requerimientos del sector campesino, se logra evidenciar la falta de un estatuto que constate una idea de educación en el campo, así mismo reconocemos la urgencia de generar cambios radicales en cuanto al concepción, implementación y formulación de leyes que acojan al territorio campesino, en donde el factor preponderante sea la incompetencia en términos de cobertura y diversidad legislativa, en relación a la atención educativa a toda la población colombiana y así mismo esperamos que la información arrojada por el Censo Nacional Agrario (CNA) con la potencia y severidad con la que cuenta, sea tomada en cuenta pues “permite conocer la situación actual del campo colombiano y su actividad agropecuaria, para construir una política integral para el sector” (DANE. 2015) en donde esta pueda ser tomada como ruta de trabajo para el futuro del campo colombiano.

2.4. ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

Nos centraremos en este punto en los trabajos de Rodrigo Parra Sandoval y de Fernando Zamora, en lo que tiene que ver específicamente con el estudio de la escuela y el maestro “rural” en Colombia.

En primer lugar, retomaremos los planteamientos realizado por Rodrigo Parra Sandoval en sus investigaciones *La escuela inconclusa* (1986) y *Escuela y modernidad en Colombia: Tomo II la escuela rural* (1996), en relación con dos aspectos de sus investigaciones: la incidencia y las funciones de la escuela en una comunidad campesina y el significado de la categoría: “imagen del maestro”.

Parra plantea tres funciones de la escuela rural: la primera relacionada directamente con la enseñanza, ligada al campo cognoscitivo; la segunda en relación con propósitos de formación de mano de obra; y la tercera, ligada a la enseñanza de valores y conceptos (Parra, 1986, p. 24). Más adelante identifica una cuarta función enlazada a la transmisión de

un capital cultural a través de la relación de la socialización primaria, obtenida en la familia, con la socialización secundaria, propiciada en la escuela (p. 25). En la escuela rural estas dos socializaciones tienden a estar distantes, dado que esta busca transferir hábitos, costumbres, valores que son ajenos a la cultura campesina: “puede verse entonces que las comunidades campesinas tienen participación muy baja del capital cultural y que en general este es más útil para su relación con el mundo externo, con la sociedad más amplia, que para relacionarse con la realidad cotidiana de su mundo” (p. 26). De acuerdo con su planteamiento, la escuela rural ha sido una institución ajena y extraña a la cultura campesina, ya que busca de una u otra manera la homogenización, desconociendo las particularidades del campesinado. Como ya hemos visto en la exposición sobre las políticas, estas no han tenido en cuenta toda la riqueza cultural, las creencias y necesidades propias de esta población como posibilitadora de desarrollo económico y productivo del país, lo que implica el desconocimiento de otros planos de la vida y de las necesidades de esta población:

“La escuela (campesina) es portadora de un mundo social diferente al rural y constituye una institución externa, más ajena al mundo campesino entre más campesino sea el mundo de la comunidad. No es de extrañar entonces que los contactos entre escuela y comunidad sean a veces conflictivos y que la acción de la escuela genere más contradicciones entre más eficiente sea el cumplimiento de sus funciones sociales. Esto es tanto más cierto cuanto que la escuela por lo general no transmite en las comunidades campesinas elementos que se puedan considerar tecnológicamente necesarios o vitales para su vida productiva sino que, por el contrario, la utilidad del capital cultural es más social, es decir, hacen más relación a las interacciones, cada vez más apremiantes, entre la comunidad y la sociedad más amplia” (Parra, 1996, p.119).

Con respecto al estudio sobre la imagen del maestro, Parra analiza dos prácticas pedagógicas de maestras de escuelas del municipio de Pacho, Cundinamarca y por medio de entrevistas abiertas, entrevistas semi estructuradas y observaciones, logra evidenciar las diferencias entre estas dos prácticas de maestras, quienes tienen una visión muy diferente de educación.

Entre los hallazgos de las entrevistas y diálogos realizados con las dos maestras, se resalta en primer lugar que la escuela en el campo tiene como propósito principal transferir

conocimientos externos a su territorio, es decir, que estos conocimientos no dan cuenta de su cotidianidad. La segunda hace referencia a dos maneras de concebirse como maestra, la primera, sin dejar de lado lo cognoscitivo se enfoca más hacia lo maternal y lo afectivo, se concibe como líder, y visualiza su trabajo como una vocación, y la segunda, se ve a sí misma como profesional, centrada en la función cognoscitiva.

De acuerdo con este autor, para la realización de la labor de un maestro en el territorio rural, se requiere comprender la realidad del territorio campesino, y un lenguaje, comprendiendo este como la posibilidad de leer y descifrar adecuadamente el contexto campesino (p. 63). Parra resalta la importancia de una formación de maestros que fortalezca la capacidad de diferenciar contextos y de percibir las diferencias culturales entre estos.

Pero quizás una de las conclusiones más significativas este trabajo, para la presente investigación, tiene que ver con el planteamiento de Parra Sandoval sobre la importancia que tiene para el maestro rural, la capacidad de entrelazar dos culturas distintas: la rural y la urbana. Desde su perspectiva, el ejercicio del maestro rural debe tener en cuenta la carga histórica con la que cuenta la población con la cual trabaja, puesto que de ello surgen toda una serie de prácticas culturales, estilos de vida, dinámicas y las connotaciones culturales propias de este lugar que se tejen mediante unos saberes propios del contexto campesino, y además debe tener en cuenta la cultura urbana que es la encargada de estipular la educación:

“¿Cómo entretrejer estas dos maneras de ver el mundo, la que representa la socialización primaria de la comunidad campesina y la que porta la escuela? Dos asuntos de central importancia se plantea allí para la necesidad de comprensión por parte del maestro de la cultura campesina (o rural en sus diversas modalidades), y el segundo con una actitud pedagógica básica que informe su trabajo cotidiano” (Parra, 1996, p. 373)

Estos interesantes resultados de las investigaciones de Parra, nos permiten vislumbrar grandes diferencias en los modos de enfocar las prácticas pedagógicas a partir del estudio basado en una aproximación a dos maestras de un mismo territorio, lo cual plantea la necesidad de ampliar la exploración y a partir de esto nos surgieron algunos

cuestionamientos: ¿Qué piensan y cómo se asumen aquellos maestros que están pensando la escuela por fuera de modos o modelos que se definen y le son diseñados desde otros lugares?, ¿En dónde quedan esos maestros que al pertenecer y estar permeados por sus propios territorios, hacen escuela y realizan sus prácticas pedagógicas mirando al campo, sus necesidades y formas de vida?.

En segundo lugar retomaremos la investigación realizada por Fernando Zamora, *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos* (2005), quien se pregunta por el oficio del maestro rural, sus características y sus implicaciones y también si hay o no una especificidad en el ejercicio docente rural. Una parte de esta investigación se realizó a través de encuestas, entrevistas y conversatorios con grupos de maestros rurales de diferentes departamentos de Colombia que laboran en lo rural.

Zamora identifica trece características a modo de “competencias” –como las nombra el mismo autor- que se presentan en mayor medida, aunque no de forma exclusiva, en los maestros que realizan su trabajo educativo en el territorio rural:

1.) *La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de condiciones materiales* (p. 92-107), sin embargo hace mención, y coincidimos con él, a que la recursividad y la creatividad son factores que caracterizan a los educadores en general ya que es algo que puede generarse por la experiencia del maestro en su labor, o por la deficiencia de material o habilidades que se han adquirido, pero que de igual modo es algo que se pueden presentar en los maestros sin importar el lugar donde se encuentren.

2.) *La utilización de elementos del contexto como recurso pedagógico y didáctico* (p. 112-113), consistente en que los maestros rurales logran una apropiación del medio en el que se encuentra la escuela, es decir, recurren a objetos que el contexto les brinda, para utilizarlos en el trabajo con los niños, esto se puede presentar en una escuela donde el maestro tenga un sentido de pertenencia frente a lo pedagógico que busca escoger elementos con criterios que le brinde infinidad de posibilidades ya sea desde los elementos que no solo se reducen a elementos físicos, sino también a culturales, los cuales son más

cercanos o pertenecientes al entorno de los niños, para con ello generar un aporte pedagógico significativo e enriquecedor que puede presentarse en múltiples contextos.

3.) Una tercera característica hace referencia a *el desafío del bajo rendimiento escolar; el dominio de la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas* (p. 113-115); si bien los maestros rurales pueden tener un abanico de posibilidades para la enseñanza de estas áreas, muchas veces los niños son itinerantes a causa de las mismas dinámicas del trabajo en el campo, tienden a cambiar de lugar de vivienda y puede pasar que el niño pase por diferentes escuelas en un solo año, lo cual dificulta la labor del maestro y el aprendizaje del niño, lo que inevitablemente lleva a que se presenten deserciones y repeticiones escolares y se tienda a designar culpabilidades y señalamientos ya sea hacia la familia, o a los mismos niños, pero muy rara vez a los maestros o a las mismas condiciones de la escuela; pero de igual manera suele ser muy complejo para los maestros a la hora de afrontar ésta problemática. Aunque es de resaltar que estos factores: la deserción y repetición escolar están presente a nivel general, independientemente de si es urbano o rural.

4.) *El alto umbral de tolerancia a la frustración* (p. 118), dadas las condiciones de las poblaciones rurales el maestro rural tiende a enfrentarse en gran medida a la frustración, debido a la deserción y repitencia escolar, hace referencia a la madures que puede tener el maestro frente a su labor, pues tiene dos opciones: por un lado, optar por compararse con otras escuelas, destacando carencias que llevan a que se generen dificultades con difícil resolución, o por otro, resaltar las fortalezas en medio de las dificultades para con ello sacar provecho, salir adelante y superar las circunstancias.

5.) *Una vaga sensación de marginalidad* (p. 121), definida como aquello que sienten muchos maestros rurales al evidenciar la manera como son vistos desde otros contextos, más específicamente desde el urbano: “(...) a sus propios colegas (maestros urbanos), de quienes no es raro recibir comentarios poco estimulantes ni halagadores acerca de su condición de “rurales”. Es como una jerarquía inferior.” (p.119)

6.) *El maestro rural: hábil, seguro de sí mismo, con buenas relaciones interpersonales, gran capacidad de comunicación y de temperamento fuerte.* Son singularidades que conforman otra de las características a las que hace alusión Zamora, como aspectos personales que definen los maestros rurales entrevistados de mayor edad y por lo tanto más experimentados. (p. 119, 129) que durante su labor como maestros rurales ya tienen definida su personalidad, pues son profesionales que han aprendido a tomar decisiones, a resolver problemáticas tanto intra y extraescolares, a moverse en la comunidad y el territorio, al saber interactuar con las instancias locales y regionales que hacen que ya desarrolle una labor social que trasciende la escuela y lo destaca como maestro rural.

7.) *La doble tensión que pesa sobre la escuela rural; la expansión del servicio hacia arriba y hacia abajo* (p. 121-122) esto refiriéndose a que con la ampliación de los grados académicos, las nuevas normatividades se impusieron de manera acelerada, pues se exigió la ampliación de la oferta hacia arriba, es decir, de la educación secundaria y media, y hacia abajo referida al preescolar; lo que generó que las maestras que estaban presentes de a una o dos en una escuela ampliaran sus servicios. Zamora recalca que esto es algo que no está presente en todas las escuelas, pues no es viable a causa de los pocos recursos para ampliarlas, pero que de igual manera es algo que ha venido siendo parte de la transformación de la escuela rural, donde muchas escuelas fueron y han ido adoptando esta nueva transición, lo cual ha venido generando que se requieran más maestros rurales.

8.) *La presencia y las condiciones de operación del Programa Escuela Nueva:* se proponen también como características que se evidencian en mayor medida en el contexto rural, aunque no son exclusivas del mismo: “el modelo educativo de Escuela Nueva es diferente al de la zona Urbana, ya que se le proporciona al estudiante la facilidad de ausentarse temporalmente en las épocas de cosecha, contribuyendo así con su trabajo al sostenimiento de la economía del hogar (...)” (p. 115).

9.) El lugar de la comunidad rural (p.92-97): Zamora identifica cuatro diferentes posturas de los maestros frente a la comunidad: 1. El denominado promotor comunitario: Que es el maestro que se interesa por generar un amplio compromiso con la comunidad, ya

que al vivir en la misma, tiene a destacarse como el líder, servidor y mediador para generar proyectos, vinculaciones, ser gestor de iniciativas, además de ser parte de la junta de acción comunal y en diversas formas de prestar su labor para velar por el bienestar de la población veredal. 2. El denominado Agente educativo en sentido limitado o escolarizado: Como bien lo indica la denominación es una relación que sólo está vinculada con los aspectos escolares frente a los asuntos de aprendizajes, académicos y de cumplimiento entre los padres, los niños y el maestro. 3. El agente educativo en sentido amplio: Que es aquel que no solo busca dar respuesta por las condiciones tanto educativas y culturales de los niños, como también a la comunidad en general. 4 El maestro como ciudadano: Que es aquel que vela por sus propias necesidades, frente a vivienda, su transporte, alimentación entre otras cosas que le aseguren su propia estabilidad.

Zamora es claro al advertir que estas características no pueden ser consideradas como específicas del maestro rural, pues, “debemos mencionar que este rasgo suele mencionarse también en referencia a los planteles urbanos de extrema pobreza, donde incluso el panorama aparece más sombrío y carente de opciones, según la visión de los maestros” (p. 118). Lo que ocurre, en la perspectiva de Zamora, es que estos rasgos sí se evidencian en mayor medida en este territorio:

“(…) determinados rasgos o características a las que nos referimos ahora no parecen ser exclusivos del ejercicio docente rural, sino que son más propios de este ámbito, se observan más allí, pero en mayor o menor grado es posible apreciarlos también en los medios urbanos. Entonces, a menos que se advierta expresamente otra cosa, todos los rasgos o características siguientes deben entenderse como parte de un continuo donde encontramos, en un extremo, el mundo urbano, y en el otro, el rural.” (Zamora, 2005, p. 91)

Ahora bien, entre las trece condiciones reconocemos cuatro de ellas que evidenciamos como exclusivas del ámbito rural, ya que se caracterizan por evidenciar la realidad del campo y por lo tanto de la escuela campesina:

10.) *La escuela monodocente o bidocente* (Zamora, 2005, p. 107-111) es una de ellas, ya que esta, es una situación que se da en los territorios rurales debido a la baja población

estudiantil, entonces, una maestra debe tener a su cargo más de un grado, al mismo tiempo y en el mismo espacio, lo que puede generar implicaciones tanto positivas como negativas.

11.) *La etérea búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio*, Zamora aclara que muchos de los maestros entrevistados no responden con claridad cuáles son las necesidades o características específicas que se deben tener en cuenta en la educación que se brinda en el medio rural, (p. 116).

12.) *La tensión entre proponerse la permanencia de la población o prepararla para su migración*, se resalta la manera como los maestros incluidos en la investigación citada, se encuentran en un punto en común frente a este apartado, y es la manera como las condiciones del medio rural expulsan a los niños campesinos y estos terminan seducidos por el medio urbano (p. 118).

13.) *Se trabaja con niños y niñas con ciertas características específicas: las de la población rural*, haciendo referencia a las características específicas de los estudiantes campesinos que los distinguen de otros contextos (p. 120).

Esta investigación permitió recoger tres conclusiones significativas sobre la educación que se da en el territorio rural, las cuales son, en primer lugar la diversidad de ruralidades, revelada al percibir cómo las características encontradas del oficio del maestro, se encuentran en mayor medida en territorios campesinos más retirados de las grandes urbes; lo que lleva a que Zamora reconozca la variedad de ruralidades: “Entre estos dos puntos se halla una gama muy amplia de ruralidades, en ocasiones matizadas con rasgos muy particulares, tal vez propios o casi exclusivos de ciertos contextos y regiones” (p.139). A partir de esto encuentra el ejercicio docente rural como diverso y derivado, y la capacidad que exige, de leer e interpretar los contextos rurales.

En segundo lugar, las especificidades del ejercicio docente rural (Zamora, 2005, p. 139), pues las trece condiciones que se lograron recopilar a través de las encuestas realizadas a los maestros, Zamora reconoce la importancia de la formación de maestros para lo rural, lo

que lleva a la tercera conclusión, siendo esta la importancia de que la dimensión rural se incluya en el currículo para la formación de maestros como eje transversal.

Siguiendo esta perspectiva de estudiar la educación campesina a partir de lo que ocurre con los maestros y maestras que trabajan en el campo, creemos que se hace necesario hacer que la palabra de estos actores esté presente constantemente; y teniendo en cuenta la existencia de diferentes ruralidades consideramos que es necesario profundizar en el reconocimiento de los modos como los maestros conciben la escuela desde sus propias vivencias y desde las especificidades de los territorios en los cuales trabajan. Partimos del supuesto de que la Escuela Rural no se vive o construye en todos los territorios de la misma manera, en la medida en que cada uno de estos define ciertas particularidades.

2.5. DE LA EDUCACIÓN RURAL A LA EDUCACIÓN PARA EL CAMPO: APORTES DESDE LOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS

Ahora bien, en estrecha conexión con el surgimiento de los Movimientos Sociales Campesinos en diferentes lugares de América Latina, se han puesto en evidencia otras formas de pensar la educación en el campo; estas no solamente ponen en entredicho las nociones de desarrollo y de progreso que caracterizan el pensamiento moderno colonial, sino que hacen una ruptura definitiva con sus orientaciones, concepciones y prácticas. El estudio realizado por Diana Nocua (2014), como trabajo de tesis de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el propósito de hacer un análisis comparativo de las propuestas educativas del *Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra* (MST) del Brasil y del *Proceso Campesino y Popular de la Vega* (PCPV) en el Cauca colombiano, aporta una interesante aproximación a la historia de estos movimientos y con ellos a la historia del campesinado en Colombia, así como a sus propuestas y prácticas educativas, como será mencionado a continuación .

2.5.1. MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DE BRASIL (MST)

El MST, conformado por aparceros, arrendatarios y trabajadores del campo que tienen propiedad sobre las tierras que cuidan y cultivan, se unen y se alzan contra la Reforma

Agraria impuesta por el régimen militar en la década del 70, agobiados por unas políticas de agricultura modernizante, y planteando a cambio políticas de distribución equitativa de la tierra, democratización del conocimiento y una educación para el campo basada en la pedagogía de la tierra:

En 1998, como producto de sus movilizaciones y exigencias, el Movimiento logra concertar con el Gobierno la creación de políticas educativas acordes con las necesidades y el contexto de los pobladores del campo, antesala de un movimiento de carácter nacional que produjo cambios estructurales, como el reconocimiento y la exposición de la necesidad de una Reforma Agraria formulada por ellos, que diera cuenta de sus necesidades, en torno a la educación y las políticas públicas como ejes fundamentales, las cuales se concretan posteriormente, a partir del año 2000 con la participación de los movimientos sociales en las decisiones estatales. hasta el punto de cambiar su concepción frente a una educación para el campo en donde se tiene en cuenta al niño, al joven y por supuesto al adulto en torno a una reforma agraria realizada por y para el campo, esta educación en comparación a la educación rural que pretende el Estado, tiene como principal objetivo que su ideal de educación perdure, priorizando en el reconocimiento de lo propio junto con posturas encaminadas hacia el bienestar de su comunidad, que giran en torno al reconocimiento por parte del Estado como una población particular y con necesidades específicas.

Dicha reforma cuenta con apartados tan importantes como la erradicación del analfabetismo en el sector rural, el acceso y continuidad a la educación básica y superior a niños y jóvenes entre otros, lo que se evidenció en las escuelas campesinas, las cuales articulaban las demandas, necesidades y exigencias de la población rural brasileña, lo cual se representa en una educación para el campo: “Educación del Campo se concibe como un nuevo paradigma que viene siendo construido por estos grupos sociales y que rompe con el paradigma de la educación rural, cuya referencia es la producción mercantil, es decir, el campo solamente como lugar de la producción de mercancía y no como espacio de vida” (Nocua, 2014, p.90).

Dando paso al rechazo a la exclusión de la que hacían parte en materia de políticas públicas específicas para el sector rural, expuesto en un modelo alternativo rural en el cual se trabajara la unidad de la voz campesina. Así pues, la organización campesina en la conformación del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil es un claro ejemplo de la unidad y tenacidad del sector campesino, evidenciado en un cambio estructural en las políticas estatales, con una verdadera incidencia en la educación como eje fundamental de las gestas de estas luchas, reconociendo la historicidad de sus territorios, la importancia de sus tierras y así mismo resaltando la importancia del campo para cualquier comunidad, ya que es sinónimo de vida, lucha, identidad y dignidad entre otras cualidades que los acogen y los reconocen como un sector partícipe en la justicia social.

2.5.2. PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA, CAUCA (PCPV)

El movimiento del Proceso Campesino y Popular de la Vega (en adelante PCPV), del Cauca, se organiza en Juntas de Acción comunal o Aso comunales, a causa de la inconformidad frente a las difíciles formas de vida y exclusión que históricamente han marcado su territorio desde tiempo de la Colonia y asumen que son ellos mismos los que tienen que entrar en su defensa para resistir a las políticas de Estado. Oscar Salazar, líder y vocero del proceso campesinado dice:

“Las comunidades del municipio de La Vega estaban inconformes con las formas como tradicionalmente se han administrado los destinos de este municipio, al correr los años a finales de la década de los 80s hay mucha inconformidad con la manera como se maneja el presupuesto municipal. Eso lleva a pensar en la necesidad de planear, de pensarse el destino que queremos para nosotros y nosotras, para la naturaleza y para nuestros hijos. Planear nuestro futuro comunitario, nuestro territorio y decidir sobre él, para ello participamos en el impulso de la Asamblea Nacional Constituyente NC 1991.” (Nocua, 2014, p. 82)

Durante la década de los noventa el movimiento PCPV genera nuevas iniciativas para mejorar su proceso colectivo y autónomo, empezando por construir su propio camino de trabajo, con tres grandes ejes que demarcarían su horizonte: *Resistencia y lucha popular, lucha por la tierra, construcción de territorio* y *Autonomía Alimentaria, para alcanzar la soberanía* (Nocua, 2014, p. 68). Para sostener estos tres ejes, emprenden el diseño de

políticas agrarias para su implementación por medio del Plan Ambiental Agropecuario y de Salud “AURORA” estructurado sobre las siguientes ideas: 1. Lucha por la tierra y construcción del territorio, 2. Apropiación colectiva e integral del territorio (ACIT) con sus dos acciones: apropiación colectiva integral de ojos de agua y micro cuencas y parcelas de agricultura colectiva, 3. Sobre las semillas tradicionales y nativas, bajo palabras rectoras: Recuperar, conservar y mejorar 4.”*Somos Agua de esta tierra*” (ASAT) propuesta que se constituye como grupo de trabajo que pone como ejemplo el nivel de identidad frente a la lucha, al análisis histórico y propuesta política. Estas propuestas son una alternativa que el PCPV construye para atender principalmente a las problemáticas relacionadas con la tenencia de la tierra y la privatización de las cuencas hídricas que envuelve al Cauca y a otras regiones del país. (Nocua, 2014, p. 74)

Para fortalecer sus procesos y su trabajo de resistencia el PCPV afirma su cosmovisión ancestral y cultural de convivencia, caracterizada por identificarse con el agua, la tierra, y las semillas porque es desde allí donde han constituido sus costumbres, su visión de mundo, su identidad, su cotidianidad y su lucha activa, empezando por la recuperación e intercambio de semillas nativas y se proponen el fortalecimiento de su formación política y educativa, mediante propuestas pedagógicas que problematicen la vida y cultura campesina, también realizan la construcción de mandatos populares o leyes de pueblo que buscan la reivindicación del campesinado y su territorio.

Estos movimientos expuestos en la tesis de Diana Nocua, son la muestra de un campesinado que no está quieto y que ha decidido tomar las riendas de su propio proyecto político de resistencia para emprender su organización colectiva, para aprender a percibir su propia cotidianidad desde el mismo momento en el que está sembrando, comiendo, vistiéndose, enamorándose, recordando, soñando, educando, luchando y hasta en las maneras de relacionarse con el paisaje y de todos los seres de vida.

La investigación citada, en primer lugar, permite evidenciar la manera como la escuela en el territorio rural ha sido a través de la historia y aun en la actualidad, una institución que intenta urbanizar el campo, en donde no se tiene en cuenta saberes propios del

campesinado, sino que se llevan los saberes de la ciudad al mismo: “la escuela, como repetidora social y cultural y las políticas agrícolas de los gobiernos, promotores del desarrollo, han sido los vehículos más expeditos hacia la transformación de lo rural tradicional a lo moderno, desencadenando con ello profundos procesos de transculturalización de los campesinos” (Núñez, 2004, p. 86).

En segundo lugar, permite reconocer que de una u otra forma las condiciones a las que se enfrenta un maestro en lo rural, lo distancian de la enseñanza en otros contextos pues evidencia que el territorio rural tiene unas implicaciones que lo hacen particular, creando una división entre este y otros territorios; por lo tanto, permite reconocer una vez más, que el territorio campesino vive circunstancias que requieren de factores educativos distintos a los que requieren otros territorios.

De igual manera enriquece el presente trabajo en tanto posiciona al maestro como un sujeto fundamental en las dinámicas de la escuela campesina. Y el estudio hacia la labor docente se hace significativo pues brinda miradas y perspectivas hacia su quehacer

Sin embargo surgen de estas investigaciones preguntas y cuestionamientos que intentaremos abarcar en esta investigación, pues si bien es tenido en cuenta el maestro y han sido estudiadas las circunstancias a las que se enfrenta en su labor, y aunque se le ha otorgado voz al mismo, buscando escuchar y explorar sus experiencias, resulta fundamental hacer una aproximación a la escuela rural desde sus propios actores, como lo son los maestros, realizando un acercamiento a los pensamientos y sentimientos de éste. De esta manera creemos que hace falta entender la escuela campesina desde lo que los propios maestros dicen, aportar al campo de la educación rural no solamente desde la mirada del investigador, sino desde los maestros: desde su sentir, su vivir y su pensar.

¿Qué dicen los maestros rurales frente a las políticas dirigidas hacia la educación rural?, ¿De qué manera conciben ellos su relación con la comunidad?, ¿de qué herramientas se valen para afrontar la realidad de la cultura campesina y sus tensiones?, ¿cómo conciben el campo?, ¿Cómo se piensa el maestro rural?, son entre otras, preguntas que necesitan tener

respuesta por los mismos maestros rurales, para con ello entender la escuela campesina y sus dinámicas desde los principales autores.

Es importante para nuestra investigación, sin desconocer los aportes que nos han brindado las investigaciones anteriormente expuestas frente a la educación que está presente en el campo Colombiano y las tensiones que se dan desde allí, realizar una aproximación a la escuela rural desde sus actores, como lo son los maestros. Por ello, el siguiente capítulo se centrará en hacer evidentes algunos de los aportes e investigaciones que se han realizado sobre el oficio del maestro, intentando destacar y dar a conocer su labor y la producción de saber que elaboran éstos desde sus escuelas y territorios.

Cap. 3

APROXIMACIONES AL QUEHACER DEL MAESTRO: ESTUDIOS Y DEBATE CONCEPTUAL

La construcción del concepto “Educación para el Campo”, resultado de un movimiento social como el MST en Brasil, confirma nuestra perspectiva, pues nos aleja del paradigma de la “educación rural” y por lo tanto de aquellas orientaciones que convierten el campo en un “factor” al servicio de la productividad, sometiendo así la educación a las lógicas del mercado desde un enfoque economicista: “al servicio de un condicionamiento del proceso global de desarrollo” Parra (1996), donde no se tiene en cuenta las necesidades de la población sino la productividad eficiente que responda a los requerimientos y/o a las concepciones de “desarrollo” y de “progreso”, que tratamos anteriormente. También hemos visto cómo las prácticas educativas del MST y del PCPV presentan otras perspectivas del campo, construidas en el marco de estos movimientos campesinos, como “espacio de vida”, con toda la riqueza y los aportes de estas comunidades.

¿Cómo piensan la escuela los maestros y maestras colombianas que realizan sus prácticas en lo que en este país se conoce como “educación rural”? ¿Cómo se ven a sí mismos en las escuelas rurales?, ¿Cómo orientan y en qué consisten sus prácticas? ¿Qué diferencias perciben con relación a las prácticas que se realizan en otras escuelas?

Los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, orientados a construir la historicidad del saber pedagógico, permiten ver cómo el maestro colombiano surge como un agente funcional al servicio de la “moral” o de la construcción de “nación”: El oficio del maestro fue pensado en un comienzo, únicamente como un instrumento para transferir conocimientos y como un ejemplo a seguir para los jóvenes y niños a los que educaba. En la época de la Nueva Granada se concebía al maestro como un ejecutor en las escuelas de Primeras Letras pues el requerimiento era satisfacer la enseñanza, estipulada por el Estado y por la Iglesia. Más adelante, “al comenzar la educación republicana, la escuela y el maestro fueron pensados como un instrumento para cohesionar a la sociedad civil con la sociedad política, con el fin de consolidar la construcción de la nacionalidad y de hacer girar a los ciudadanos en torno a

una nueva ética.” (Zuluaga, 1986, p.267). Así pues, no existía un reconocimiento por parte de la sociedad hacia la labor del maestro, lo cual se veía reflejado en las condiciones laborales a las que éste se enfrentaba: “el maestro debía ceñirse al texto de moral, no tenía el encargo, hecho a los catedráticos de analizar los errores de los autores. La relación del maestro con los principios republicanos se establecía guardando fidelidad al texto, hecho que denota el recorte a la opinión del maestro que pesa desde los inicios de su oficio” (Zuluaga, 1986, p. 270).

Esta concepción no se transforma sino hasta 1842, con las reformas que planteó Ospina, para la transformación de las Escuelas Normales, con lo cual se transformaba también la mirada del maestro y de su saber: “En el periodo que marca la Ley 26 de junio de 1842, la Escuela Normal cobra mayor importancia y una relación precisa con el oficio de maestro. (...) la Escuela Normal alberga no sólo el método de enseñanza, sino también la pedagogía. No sólo forma preceptores. Se le faculta, como institución del saber pedagógico, para intervenir en la práctica pedagógica mediante su director.” (Zuluaga, 1986, p. 275)

En los trabajos realizados por Oscar Saldarriaga (2003), se evidencia también cómo la sociedad misma modifica el propósito de la educación, y por lo tanto la concepción de maestro a través de la historia. Afirma, como Olga Lucía Zuluaga, que el oficio del maestro nació y se desarrolló en un principio como un ejecutor, sin embargo este oficio ha variado de acuerdo a la época, y los fines de la escuela. Saldarriaga retoma un pedagogo y/o intelectual para cada una de las épocas que examina y en cada una de ellas muestra el fin de la educación en ese momento, al papel que cumplían los maestros, así como la visión y concepción que se tenía de estos.

En un primer momento, menciona al pedagogo Martín Restrepo Mejía (1886-1930), en un período el cual nombra como clásico. Esta época se caracterizó por un lado, porque la cultura era concebida como posesión de las grandes élites únicamente, lo cual dividía a los sujetos en cultos e incultos y por otro lado, porque la educación era dirigida por la iglesia, la cual tenía como propósito principal educar a los sujetos de manera integral: tanto en adquisición de conocimientos como en el desarrollo de todas las facultades humanas. Mejía

propuso la combinación del arte y el amor para definir a un maestro bien dueño de su profesión, hizo alusión al maestro como un artista y apóstol, lo cual se alejaba de reducir al oficio del maestro a un asalariado (Saldarriaga, 2003, p. 126). La pedagogía, era vista como el saber del maestro, por lo tanto para Mejía, el maestro era un pedagogo.

Un segundo momento es mencionado como moderno, lo sustenta con el autor Agustín Nieto Caballero (1930-1946), En este, ocurre una transformación vital en la educación, pues se empieza a ver la cultura como un bien al que debía acceder todo el pueblo, por lo tanto la escuela empezó a tener como fin culturizar al pueblo, esto lleva a que lo pedagógico se transforme, convirtiéndose en un medio para los proyectos educativos de cultura. Entonces la pedagogía pasa de ser el arte de enseñar y se empieza a concebir como ciencias de la educación, reduciéndola a los procedimientos de la enseñanza o más específicamente a la didáctica. Así mismo las dinámicas sociales educativas pasaron de centrarse en el maestro y la forma de enseñar, a los sujetos y la manera como estos aprenden, por lo tanto el maestro se convirtió en un observador y registrador de datos para enriquecer la teoría que otros sujetos externos a la escuela, construían (Saldarriaga, 2003, p. 125).

Por último, un tercer momento, Saldarriaga toma a Antanas Mockus, como contemporáneo; en éste, se comienza a hacer referencia al multiculturalismo, explicando que los colombianos no cuentan con una sola cultura, sino con varias, y que estas deben ser respetadas por sus diferencias. Así mismo, la noción de cultura transforma una vez más los saberes sobre el enseñar y el aprender. Saldarriaga menciona dos procesos dentro de la transformación de los saberes sobre el enseñar y el aprender que se dieron en este momento: en primer lugar, la aparición del trabajo intelectual de profesores universitarios e investigadores que estudian la producción de la teoría pedagógica, lo cual lleva a que la pedagogía se vuelva a su definición como disciplina. Y un segundo proceso se dio a través del surgimiento del Movimiento Pedagógico, realizado por profesores que vivían el aula, el cual buscaba obtener una autonomía de sus saberes frente a los que estudian la educación fuera de ésta, el cual profundizaremos más adelante.

Con Saldarriaga (2003), vemos entonces cómo el oficio del maestro ha estado permeado por las dinámicas de la sociedad, y de la escuela misma; reconocemos los fines con los que fue concebido el oficio del maestro en un principio y algunas de las transformaciones que ha sufrido este en tres momentos.

Retomaremos una discusión que encontramos pertinente, dada entre el grupo Federici en su texto: límites del cientificismo en educación (1984) y el texto de Carlos Vasco: límites de la crítica al cientificismo de la educación (1985), pues en esta se abarca el tema de la tecnología en educación, enfoque que orientó la política de los años 60' y 70', con incidencias directas sobre el saber y el quehacer del maestro. Este debate nos presenta dos posturas distintas frente a la tecnología educativa; por un lado el grupo Federici realiza una crítica a la pretensión cientificista y universal, en la medida en que genera un reduccionismo a la enseñanza y por lo tanto al papel del maestro en la escuela; limitándolo a una acción instrumental, y a un ejecutor de programas establecidos por agentes externos a la escuela: “En efecto, el a priori último de la tecnología de la educación es la reducción de la educación a enseñanza y de la enseñanza a acción instrumental”(Federici, 1984, p. 4); y por otro, Vasco intenta refutar los planteamientos del grupo Federici, pero se refiere más bien al uso de la tecnología, la cual según él, ayuda y facilita la práctica del maestro, por medio de herramientas como son las ayudas audiovisuales y equipos tecnológicos.

Vasco pone en evidencia, al defender la tecnología educativa, la duda que tiene frente al saber que el maestro porta, y menciona que desconfiaría de alguien que reflexione sobre lo que aprende y enseña continuamente, y afirma que ha podido comprobar que los maestros sin los materiales curriculares y las guías de integración asesoradas por los técnicos y los intelectuales y/o especialistas de la educación, no podían producir a la altura que los asesores sí lograban (Vasco, 1985, p. 9) y por último, considera que el maestro por más que quiera, no puede reflexionar profundamente frente a su quehacer porque tiene que cumplir con una serie de exigencias que le son requeridas: “tiene que exigir, corregir, evaluar, reprender, rogar, amenazar y empujar siempre adelante, hasta que se ve salir los barcos a navegar por cuenta propia. Entonces sí saca el pañuelo del adiós, lo agita esperanzado, se

seca el sudor y la lágrima furtiva, y vuelve al astillero para seguir la brega” (Vasco, 1985, p. 16).

A partir de esta discusión, coincidimos con el grupo Federici al refutar el enfoque de la tecnología educativa en tanto reduce a los maestros al cumplimiento de unos objetivos, y descalifica su labor, invisibilizando la capacidad que el maestro tiene para reflexionar e interactuar en su práctica pedagógica, pues el maestro al verse evocado a responder a los diseños que le son preestablecidos se encuentra “condicionado a merced de un condicionador” como lo mencionan explícitamente el grupo Federici (Federici, 1984, p. 4).

Henry Giroux en su texto: “Alfabetización, escritura y política de sufragio” (1990), toma postura frente a éstas reformas educativas que reducen el oficio del maestro, y refuta las mismas, manifestando que niegan el liderazgo intelectual con el que cuentan los maestros (Giroux, 1990, p. 17), y propone como uno de los conflictos centrales, la manera como la educación es pensada por sujetos que se encuentran fuera de la escuela, invisibilizando e ignorando la experiencia del maestro y por lo tanto su saber, negándole la posibilidad de aportar a la construcción y crítica del currículo y desarrollarlo y proponerlo desde las especificidades mismas de sus preocupaciones pedagógicas (Giroux, 1990, p. 172); así mismo, reconoce que el maestro desde su práctica pedagógica reflexiona sobre su labor, y hace un llamado a que éste deje oír su voz en el debate educativo y se reconozca como profesional de la reflexión, como un intelectual:

“personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos, creo que es importante no solo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes.” (Giroux, 1990, p. 177)

Es evidente cómo en la actualidad se siguen generando políticas que desconocen el oficio del maestro. Un claro ejemplo de esto son las reformas educativas que los gobiernos pretenden instaurar en la educación:“(…) una serie de reformas educativas que muestran

escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación” (Giroux, 1990, p. 9), estas expulsan al maestro de la formulación de las mismas, al intentar instaurar la tecnología educativa, lo que de una u otra manera niega que el maestro construye un saber, y lo reduce a un simple ejecutor de lo que sujetos externos a la escuela proponen. Nos encontramos entonces con diferentes posiciones opuestas en relación tanto al saber, como al quehacer del maestro en la sociedad: para unos, este tendría que responder a las demandas que otros le hacen la escuela, para otros, el maestro no puede ser reducido a un simple operario, le corresponde pensar sus prácticas y aportar a la construcción de las escuelas teniendo en cuenta que posee un saber propio, la pedagogía.

Reformas y políticas que una vez más, invisibilizan la variedad de condiciones y territorios con los que cuenta el país; estas reformas tienden a minimizar el papel del maestro y lo posicionan como un sujeto que no cuenta con la capacidad ni el conocimiento necesario para aportar al diseño de los programas educativos; y por otro, dan cuenta de que los agentes que sí viven la escuela, que la entienden, que la construyen, aquellos que la piensan, como lo son los maestros, evidencian su lucha frente a aquellas concepciones de su labor, que los denigra. El grupo Federici es un claro ejemplo de maestros intelectuales que toman posicionamiento frente a su quehacer, y se enfrentan ante aquellos planteamientos que los quieren reducir; así mismo existe una gran variedad de planteamientos hechos por maestros los cuales posicionan al maestro como un intelectual.

El Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica, son dos claros ejemplos de luchas de maestros que reivindicaron su papel no solo a nivel sindical sino también, a nivel epistemológico (Saldarriaga, 2003). Reconocer estos dos movimientos es indispensable para el presente capítulo, pues sus propósitos e intereses, permiten evidenciar la necesidad que ha existido a través de la historia, por parte de los maestros, de repensar y transformar la mirada hacia sus prácticas y su la manera de concebirse como maestros.

El Movimiento Pedagógico fue “un encuentro de los maestros con la pedagogía”, como lo señala Abel Rodríguez (2002) que surgió en 1982, a causa de la política de reforma

curricular que el gobierno pretendía instaurar, desde el enfoque de la tecnología educativa, con lo cual se reducía al maestro a la simple ejecución de un currículo, como lo señaló el Grupo Federici. Éste pretendía entre otras cosas, redireccionar el oficio del maestro, y que este empezara a pensarse de otro modo, y no como simples ejecutores: “El Movimiento Pedagógico pensó al maestro como un intelectual, como un trabajador de la cultura, que tiene un saber que le es propio, el saber pedagógico.” (Rodríguez, 2002)

Permitió reflexionar acerca de variedad de temas en torno al saber pedagógico y a la identidad del maestro, así como al estatuto epistemológico de la pedagogía. Y por otro lado, incentivó a que los maestros colombianos se cuestionaran e interrogaran frente a la formación profesional con la que contaban, y a que se reconocieran como sujetos intelectuales: “sin proponérselo expresamente, propició en los maestros el estudio y la reflexión sobre los problemas políticos y sociales y la participación en las luchas sociales, lo cual ha sido útil para recuperar y promover su liderazgo social y cultural (Rodríguez, 2002)

La Expedición Pedagógica surge más adelante, en 1999, como una “expresión del Movimiento Pedagógico”, y genera en sus propias prácticas una experiencia, un tránsito de los maestros hacia la producción de saber, basada en los viajes, la exploración y el conocimiento de la diversidad y riqueza de prácticas y de escuelas existentes en el territorio colombiano, en particular ha permitido visibilizar la potencia del maestro, al pensar sus prácticas y atreverse a poner en marcha propuestas que consultan las diferentes realidades, reconociendo dimensiones políticas, éticas y estéticas de su quehacer.

“La Expedición Pedagógica Nacional constituye una experiencia singular, producto del encuentro de un pensamiento renovado y una amplia movilización social de los maestros por el territorio colombiano, con lo cual se da un paso significativo respecto a expresiones anteriores del Movimiento Pedagógico. Simultáneamente esta se orienta a la experimentación de una mirada distinta sobre la escuela, las practicas pedagógicas y las formas de ser maestro.” (Rodríguez, 2002)

Alberto Martínez, María del Pilar Unda y Marco Raúl Mejía en su texto: “El itinerario del maestro: De portador a productor de Saber pedagógico” (1984), afirman que el

Movimiento Pedagógico es una acción concertada de los maestros del país, que expresan un posicionamiento político para redireccionar su labor, y emprender otras miradas de sí mismos y de las escuelas.

El trabajo emprendido por los expedicionarios a través de sus rutas de producción de saber, genera un acto de pensamiento, donde el maestro se confronta y se cuestiona frente a su quehacer, para emprender su autonomía y empezar a producir pensamientos distintos a los que otros investigadores han producido sobre él; lo que lleva a que le aporte al campo de la pedagogía, logrando transformar su lugar tanto en la escuela como en la sociedad y en la cultura.

Los maestros a través de los movimientos expuestos anteriormente, evidencian la manera como han creado estrategias para resignificar su labor, sin descuidar sus luchas por un salario digno y mejores condiciones laborales, pero más allá de esto, demostrando ser sujetos que se organizan y se dan a la tarea de trabajar colectivamente para emprender caminos para la dignificación del maestro a partir del reconocimiento del el papel político y cultural que tiene la escuela.

Entendemos que la organización y la voz de los maestros se hace hoy más necesaria ante la creciente pérdida de espacio político, y ante la imposición de políticas ajenas a la realidad de cada territorio o en la medida en que aún existen programas en las facultades de educación en los cuales se forma a los maestros como agentes pasivos y/o subordinados ante las demandas y realidades de las sociedades actuales: “(...) los programas de adiestramiento de los profesores que solo acentúan la habilidad resultan de hecho contraproducentes tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los estudiantes” (Giroux, 1990, p.173)

Es por esto que reconocemos que el sujeto-maestro ha estado construyéndose y reconstruyéndose como un ser que crea cultura y sociedad, que porta una identidad pedagógica, que es capaz de pensar y repensar su práctica, y lucha por encontrar posibilidades de cambio para su sociedad. Es un ser que ha transformado los esquemas que

la educación tradicional les ha impuesto; un maestro capaz de mirar desde su interior y ver más allá de las demandas que otros le hacen y configuran la escuela como un espacio novedoso, en la cual la diversidad y la multiplicidad de sentires e ideas tienen cabida.

Cap. 4

NUESTRA PROPUESTA INVESTIGATIVA

A partir de la aproximación conceptual realizada anteriormente, surge nuestra pregunta investigativa: ¿Cómo se hace la escuela campesina colombiana desde los maestros que la sienten, la construyen y viven?

PROPÓSITO GENERAL

Hacer una aproximación a la escuela campesina, a partir de las historias de vida y narrativas de maestros rurales frente a las prácticas que adelantan en cada uno de sus territorios.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Evidenciar la manera como se hace escuela rural en Colombia a través de las historias de vida de maestros rurales.
- Identificar cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de los maestros con los territorios en los cuales trabajan.
- Identificar sí en las perspectivas de estos maestros, se encuentran diferencias entre la educación que se ofrece en el territorio campesino y la que se ofrece en otras escuelas.

El narrar o contar historias no es un elemento más en la investigación, sino que se constituye como un método investigativo. Blanco (2011) considera que las historias de vida hacen parte de la investigación narrativa, puesto que estas consisten en la narración de una vida, tal y como el sujeto la cuenta; esta permite darle voz a los sujetos, que estos cuenten sus vivencias, y estas sean leídas e interpretadas por el investigador. (Bolívar y Domingo, 2006)

La historia de vida se realiza desde dos fuentes: una directa, donde el sujeto provee al escribir su propio relato; y una indirecta donde un sujeto externo por medio de la realización de las entrevistas semi estructuradas y/o estructuradas, del análisis y la escritura de los resultados, logra llevar a cabo una reflexión a profundidad sobre los procesos

sociales de los sujetos y de las experiencias de modo cronológico, es decir, información que se genera en el plano de la subjetividad.

En nuestro caso, es importante delimitar el amplio mundo de las historias de vida, a partir de los planteamientos de Mckernan (1999) quien distingue tres tipos de historias de vida: las completas, las temáticas y las editadas:

Las historias de vida completas son aquellas que cubren la extensión de la vida del sujeto. Las temáticas comparten muchos rasgos de las historias de vida completas, pero delimitan la investigación a un tema, asunto o periodo de la vida del sujeto, realizando una exploración que caracterizan la intercalación de comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal (Mckermnan, 1999).

En este estudio nos focalizamos en las narrativas o historias de vida temáticas, debido a que nuestro interés se centró principalmente en sus vivencias y percepciones de la escuela rural, su quehacer como maestros, en la concepción que tienen de la educación y de la escuela en particular en los lugares en los que se encuentran ejerciendo su profesión docente, en su relación con las comunidades y con las dinámicas diarias propias de cada territorio.

Se realizaron entrevistas semi estructuradas como herramienta para la realización de las historias de vida, las cuales propiciaron espacios en donde se logró interactuar directamente con aquellos maestros y así mismo permitió recopilar experiencias significativas de los mismos, las cuales giran en torno al ámbito educativo, de igual forma permitió realizar preguntas abiertas que posibilitaron que la voz de los maestros fuera escuchada y por lo tanto tenida en cuenta.

RUTA METODOLÓGICA

Momento 1: Selección de maestros-Rastreo.

Una de las características que tomó mayor relevancia en el momento de escoger los maestros que harían parte de esta investigación, fue que su práctica no hubiera tenido reconocimiento relevante frente a los distintos concursos de maestros, pues para nosotras el acercarnos a maestros que no hubieran sido “escuchados” tenía mucha importancia. Así pues, aunque tuvimos la oportunidad de escoger entre maestros que han ganado premios por sus prácticas pedagógicas, nuestra atención se focalizó desde un comienzo en aquellos que no lo habían hecho.

Tuvimos en cuenta la ubicación geográfica en la cual se encontraban estos maestros, así como las características y especificidades con las que contaba cada uno de los territorios, puesto que uno de los intereses principales era darle voz a maestros que afrontaran la escuela campesina desde realidades distintas, es por ello que la historia y la visión que gira en torno a estos territorios escogidos influyó de manera directa en la selección de los maestros.

La maestra María del Pilar Unda, nos brindó la posibilidad de contactar a Javier Serrano, quien en su paso por la Secretaría de Educación logró realizar un amplio recorrido por escuelas campesinas de todo el territorio nacional, quien con su experiencia y amabilidad nos brindó la posibilidad de seleccionar entre un gran número de instituciones algunas de las cuales se acercaran a nuestros requerimientos, y así, tras realizar una indagación sobre ellas nos acercamos a cuatro instituciones, las cuales nos abrieron sus puertas para llevar a cabo el propósito de la investigación. Posteriormente realizamos un cronograma de trabajo y viajes, el cual daba inicio a la aventura.

Momento 2: Diálogo con los maestros-Viajes.

Esta maravillosa experiencia inició con el acercamiento al maestro Henry Miranda en el mes de Febrero de 2015, siendo este quien se encontraba en la capital, aproximadamente un mes después viajamos al departamento de Santander en busca de la maestra Nereida Ávila; transcurridos quince días nos dirigimos hacia el Valle del Cauca en donde encontramos al maestro Diego Vivas; y quince días después estábamos terminando este recorrido con el maestro Edgar Gómez en el departamento del Caquetá.

En el caso específico de la maestra Nereida Ávila (Santander), nos contactamos con el rector de la institución, quien de manera muy atenta nos transfirió con ella; siendo su manera de expresarse y su singularidad lo que nos llamó a convocarla en la investigación. El maestro Henry Miranda (Cundinamarca) llamó nuestra atención desde un comienzo, debido a que nos interesaba en gran medida explorar una escuela rural que se encontrara ubicada en la capital. Por otro lado, el IDEP al realizar una investigación por las prácticas de los maestros rurales y en manos de la profesora Pilar Unda, nos acoge en su viaje por el Valle del Cauca, dándonos la oportunidad de encontrarnos con el maestro Diego Vivas. Y por último, llegamos al maestro Edgar Gómez (Caquetá), gracias al contacto que nos brindó la rectora de una institución cercana a la suya.

Uno de los intereses era acercarnos a las escuelas, para así poder reconocer algunos factores trascendentales en la práctica de estos maestros, sin embargo debido a las circunstancias de tiempo y espacio esto sólo se logró en dos de las escuelas. La de la maestra Nereida y el maestro Henry.

En el encuentro con cada uno de los maestros tomábamos un tiempo para charlas y reconocimiento de cada uno, en donde se exponía de manera personal el propósito de estar allí. Cuando el ambiente ya estaba dispuesto por parte de los que allí nos encontrábamos, empezábamos nuestra entrevista, éstas dispuestas de manera semiestructurada y alejada de una encuesta o test y en forma de charla amena daba respuesta a nuestras preguntas (treinta y cinco).

Momento 3: Transcripción de las Narrativas.

De regreso a Bogotá, iniciábamos la transcripción de cada una de las palabras y expresiones que nos habían regalado estos cuatro maestros; desde el momento en que sus voces se dirigían hacia nosotras con el ánimo de contarnos cada detalle, comenzábamos a hacer relaciones y conexiones entre cada entrevista.

Momento 4: Tematización de las historias de vida.

Fue hasta que logramos tener cada una de sus voces reflejadas en palabras escritas, que empezamos a darnos cuenta que era necesario tematizar cada entrevista, las cuales abordamos en tres ejes, para así contar con un orden en el desarrollo de las temáticas los cuales fueron: la información general de cada maestro, las prácticas pedagógicas en sus escuelas y su concepción de educación rural. En medio del dialogo con los maestros muchas de las inquietudes que nos abordaban eran resueltas de manera sencilla y amplia dejando de lado la rigurosidad de cualquier entrevista y convirtiéndose en un dialogo amplio y fluido al mejor estilo de pares y amigos que teníamos temas en común de los cuales conversar. A partir de esta tematización encontramos puntos en común y puntos en desacuerdo, hallamos miradas parecidas y visiones completamente distintas sobre sus realidades. Fue imposible dejar de contrastar aquellas respuestas dadas, con la percepción que nos había suscitado cada lugar, cada escuela, cada maestro.

Momento 5: Análisis

El análisis de la investigación se dividió en tres momentos: tras la transcripción de las entrevistas nosotras como investigadoras, reconocimientos unos puntos en común y/o en desacuerdo en las narraciones de cada uno de los maestros, posteriormente realizamos un listado de temas reconocidos o abordados por cada uno de los maestros y nuestras percepciones como investigadoras en cada uno de los territorios. Y por último, con base en el listado abordado y en debate con la tutora, contrastamos cada uno de los puntos e ideas y

la postura de cada uno de los maestros en relación a la pertinencia o la misma nulidad de cada uno de los temas en sus territorios.

Cap. 5

HISTORIAS Y NARRATIVAS DE MAESTROS: DIFERENTES MIRADAS DE LA ESCUELA CAMPESINA

La primera historia de vida es del maestro Henry Miranda. Maestro desde hace 20 años, Bachiller Normalista del departamento de Tolima, psicólogo Social de profesión y Estudiante a distancia de Neuropsicología de la Universidad Española. Maestro de la Universidad Minuto de Dios y del Colegio Rural Quiba Alta IED del grado 3ro de primaria, jornada tarde. Esta institución cuenta con dos sedes: una para preescolar y otra para primaria y bachillerato. Ubicada en la zona rural de Bogotá, limitando con los barrios Quiba Baja, El Paraíso, Alpes y Guabal de la localidad de Ciudad Bolívar.

Tan solo un pedacito de campo

El frío de la mañana toca nuestras mejillas un poco nerviosas, un poco inquietas, un poco ansiosas por saber a quién nos íbamos a encontrar, a poca distancia se va acercando un hombre de mediana estatura, con gorro y guantes de lana para el frío, con una gran sonrisa que ilumina su rostro; <<perdón, ¿profe Henry?>> dice una de nosotras con voz algo tímida, <<Si claro soy yo, dice él>>, y a pesar del frío del ambiente se va tornando cálido a medida que empezamos a tomar confianza y a charlar. Poco a poco la palabra va tomando forma, cuando menos lo pensamos estamos dentro de una historia con sueños cumplidos, anhelos e ilusiones, la palabra que se permite y se consolida cuando se escucha la experiencia y lo aprendido durante la vida de otro ser humano, que antes de ser maestro tiene unas raíces que no olvida, pero ser maestro le ha brindado la oportunidad de acercarse un poco al lugar que hace parte de su pasado, a esa casa de vereda, donde se labra la tierra y se respira el olor a paz, como el mismo lo dice en sus palabras.

Una invitación con sabor a curiosidad es aceptada, lo mejor de todo es que no imaginábamos que los alrededores de las montañas que cubren una ciudad tan grande y avasalladora, se trasformen de un momento a otro en un pedacito de campo. La impresión inunda lentamente una imagen captada, el olor se hace tétrico y asfixiante a medida que nos

vamos acercando, en medio de las nubes grises y la extensa neblina se ve la montaña que para mí es la más gigante que el sur de Bogotá pueda tener, es la vista de los habitantes del barrio Mochuelo Alto y la vereda Quiba Alta de Ciudad Bolívar. Esa montaña, la tóxica como la llamo yo, o el basurero de Doña Juana como la llaman muchos, que está construida como una torre de babel, por toneladas y toneladas de basura que escupe la ciudad todos los días, es la enfermedad y la plaga, es la decepción de la forma en la que cuidamos nuestra madre tierra.

Las ruanas comienzan a ser visibles. Al tomar otro transporte el frío se hace más intenso, la neblina más espesa, los dedos de las manos son cada vez más morados, el transporte empieza a transitar una carretera no pavimentada, donde llegan a nosotras sonidos de piedras crocantes que son pisadas por las llantas. Poco se logra ver por la espesa niebla que extiende su manto por toda Quiba Alta, pero ya no hay muchas casas y el olor tóxico es menos intenso. Empiezo a detallar algunos cultivos, animales de finca y la cantina de leche al lado de la carretera. El frío se intensifica, nuestra piel nos advierte que el páramo está cerca, una aromática caliente al bajar del colectivo ¡no está mal para el frío intenso del momento!

En una de las casas junto a un perro tembloroso tomamos el agua cálida con sabor a hierbas que medio calienta nuestro cuerpo. A pocos pasos se encuentra aquella escuela que es distinta a muchas que conozco en las veredas, ¡no parece una escuela de vereda! pienso; Sin embargo el profe Henry la mira enamorado y orgulloso de lo que ha vivido, ha aprendido y ha enseñado.

¡Puertas cerradas!, un vigilante que abre y cierran puertas, unas risotadas pícaras que se van expandiendo por los muros, unos de concreto otros que no alcanzan a estar hechos de cemento, más bien parecen paredes hechas de papel decoradas con grietas que dejan pasar el agua de la lluvia, pero la mejor aula es donde se comparte con patos, gallinas, curíes, vacas, ovejas, conejos chivos, pollos y huertas, donde se aprende a contar, a sumar, a restar, a multiplicar, a leer, a escribir, a cuidar y proteger, es el aula múltiple al aire libre, donde se puede respirar un poco de campo y tranquilidad, es el lugar donde se comparte y se aprende

a la vez, es el ¡mejor lugar de la escuela! como lo expresan Sebastián, Santiago y Dana estudiantes con rostros sonrientes, que presentan su espacio como un lugar de vida y aprendizaje.

Es el lugar donde el pato macho parece el perro guardián de la granja, pues nuestra presencia lo incomoda, sacando su pico y extendiendo sus alas de tonalidades grises, se abalanza correteándonos por los surcos cubiertos de pastos largos que enredan nuestros pies, pues aún es principio de año escolar y no se ha empezado a alistar la tierra para dar inicio al sembrado de todos los años. Se divisa un tumulto de puestos que reposan a la deriva, aunque se logra ver que algunos son aprovechados para hacer camitas de siembra y cercos para la granja, las pequeñas manos que la trabajan saben que hay que esforzarse mucho para que está tome la tonalidad de color vivo, junto con un maestro que emprende su riego con mucho amor y dedicación, para hacer brotar las semillas de cambio y el retorno a la raíces de las que él y muchos de sus estudiantes hacen parte.

Mónica Jiménez / 2015

Entre el campo y la ciudad

“Es que uno debe ver en donde está y tener la conciencia de que se está en una vereda, porque a uno nadie lo obliga a irse a ese lugar, si yo lo escojo pues asumo, ay sí como dicen los muchachos <<ubíquese>>”

Maestro Henry Miranda/ 2015

Mi nombre es Henry Miranda Espitia, soy psicólogo social de profesión y ejerzo como docente desde hace 20 años.

Yo nací en un municipio del departamento del Tolima, se llama el Icononzo, queda cerca de Melgar, es un municipio pequeño. Soy el sexto de siete hermanos, bueno yo nací en el campo, no en el pueblo... en el campo. Es un municipio que no es muy conocido a nivel nacional, ni por el nombre ni por... yo siempre cuando digo soy de Icononzo - <<¿dónde queda eso?>>- Cerca a Melgar- aaa bueno- (risas), En este municipio hace muchísimos años no había accesibilidad a estudiar, era muy difícil, aunque ahora hay más posibilidades; entonces mi papá y mi madre siempre quisieron que yo estudiara, no sé por qué, porque mis otros hermanos no estudiaron, pero entonces a mí me dieron como la posibilidad de estudiar debido a una experiencia que yo tuve en cuarto y quinto con un maestro, (yo hice cuarto y quinto en un solo año) entonces el maestro le dijo a mi padre que él me pasaba a quinto pero con el compromiso de mi papá de que me tenía que poner a estudiar, o sino que no me dejaba hacer los dos años en un año, mi papá en aras de que pues todo fuera como más rápido le dijo que si, y bueno yo hice sexto y séptimo en el campo, en un corregimiento, y luego ahí ya no podía seguir estudiando porque solo había estudio hasta séptimo, entonces con muchos sacrificios finalmente mi papá pudo hacer el contacto con un familiar, un amigo y me trajo al pueblo, al casco urbano que es muy lejos de donde yo vivía y bueno ahí entré a estudiar a una Normal yo soy bachiller pedagógico, y bueno ahí empecé con la carreta de la pedagogía y el gusto por la pedagogía, ya con muchas dificultades pero bueno, empecé a estudiar y ahí se queda como la intención de seguir trabajando con esto pues que es tan bonito.

Mi formación a nivel pedagógico empieza en la Normal, que en ese tiempo no era Normal Superior, era Normal normal (risas), entonces a partir de octavo empezamos a ver

todo lo del componente pedagógico, en noveno empezábamos a hacer prácticas. La Normal tenía una escuelita, que creo que todas las normales tienen esas escuelas que son las anexas que creo que es como en el caso de ustedes el Instituto Pedagógico algo así; entonces bueno nos empezaron a llevar a las escuelas, a hacer las prácticas, al principio íbamos un día, tres horas, a hacer como una clase, ya en décimo nos mandaban a las escuelas del campo a hacer las prácticas por una semana, ahí fue donde le cogí como más cariño, porque en un principio cuando nos pusieron en la anexa, no sé si era que los maestros de la anexa les decían a los pelaos que se portaran mal con nosotros (risas), pero casi a ninguno le iba bien en la anexa, eran unas experiencias con los compañeros muy tenaces, los pelaos sabían en realidad que nosotros no éramos en realidad maestros ya formales, sino que éramos estudiantes, entonces cuando uno los regañaba fuerte nos decían eso << *ah usted es un estudiante y no sé qué*>> si, era complicado.

Pero entonces ya cuando salimos al campo, ¡no! en el campo los peladitos, eso era el profe, llegábamos nosotros y siempre para ellos cuando nosotros llegábamos nosotros llegábamos cada mes a las escuelas, yo creo que era la mejor época para los muchachos era lo más bonito era como algo novedoso, porque nosotros llegábamos a hacerles actividades novedosas, tal vez el solo hecho de ver a alguien diferente, en ese tiempo nosotros éramos pelados y uno llegaba que a jugar con ellos, << *eso los chinos eran encantados*>>, además a uno le iba muy bien, cuando uno se venía el viernes, eso le llevaban fruta, creo que en ese momento en realidad si todos empezamos a querer y a saber un poco más de la profesión como tal, a verle sentido, porque en la escuelita era complicado, además que uno veía eso, el hecho de uno ver a esos chiquitines como con esa ansiedad de verlo a uno y de estar con toda la disponibilidad de trabajar y como tan agradecidos, eso le va creando a uno el gusto por la profesión. Entonces yo terminé y mi papá me dijo << *bueno mijo yo hasta aquí, ya es hora de que se vaya*>> (risas). Entonces sí, efectivamente eso me tiraron aquí a la ciudad y así caí como en las películas que: ¡bum!, allá.

Yo no conocía absolutamente nada de nada, yo llegué aquí sin conocer nada de la ciudad, yo había venido una o dos veces a Bogotá, pues mis hermanos los mayores estaban acá, pero igual ellos cada quien con su trabajo y si, era muy muy difícil, una situación muy

triste. Era la primera vez que me despegaba de mis papás, de mi casa, era una vaina re loca porque yo no sabía ni para donde era el norte ni el sur, ni donde estaba, me perdí muchas veces, perdido así que no sabía para dónde coger en la ciudad, fue una época muy difícil, entonces bueno finalmente yo llegue a trabajar en donde una familiar que tenía un restaurante, y ella me dijo que trabajara mientras hacía papeles, porque eso era lo otro yo no tenía papeles entonces casi que era un indocumentado, entonces empecé a sacar papeles eso fue como en enero, febrero y ya en marzo, un compañero con los que yo había terminado llego aquí a Bogotá, se vino conmigo, el ya venía con trabajo entonces en marzo a una compañera de él la nombraron e inmediatamente me llamó y yo ahí empecé a trabajar, desde el 14 de marzo de 1994 yo empecé a trabajar como maestro.

Allí dure ¡uff! mucho tiempo trabajando, bueno tuve mi familia también y ya luego uno empieza a dimensionarse, querer salir y hacer otras cositas entonces entré a trabajar en el colegio Cafám Distrital, y estude inglés durante un año también, entonces ya también dictaba ingles en el colegio; y bueno cuando yo llegué a Cafám a trabajar trabajaba desde el área artística porque, cuando yo llegué acá a Bogotá como a los tres o cuatro años más o menos entré a hacer parte de una comunidad artística y por eso cuando entré al colegio Cafám entré como docente de artes específicamente en danzas, era la primera vez en mi vida que trabajaba con bachillerato, fue una experiencia tenaz porque yo toda la vida había trabajado es con niños, con primaria, y los chiquitines son muy chéveres para trabajar, trabajar con niños es una bendición, a mí me parece que eso es una bendición.

Y bueno ahí un compañero me hizo el contacto y empecé a trabajar en la Universidad Minuto de Dios, eee... llevo allí seis años trabajando, y ahora he empezado a hacer mi maestría en neuropsicología a distancia en una Universidad Española, siempre quedó como la frustración porque yo siempre quise estudiar psicología clínica entonces ¡no! eso valía muchísimo y había la posibilidad pero entonces tenía que retirarme de trabajar pero no podía porque yo tengo mi familia, era complicado.

Para mí el hecho de ser maestro lo es todo, o sea, yo siento que desde la Normal que inicié este trabajo y a conocer sobre la pedagogía, lo ha sido todo, porque yo nunca he

tenido otro trabajo, bueno en vacaciones aquí yo hacia otras cosas pero yo sabía que eran quince, veinte días, pero en realidad siempre he sido maestro, nunca he sido otra cosa, entonces lo es todo, yo siento que soy maestro en la escuela, soy maestro en donde esté, es una profesión que uno la ejerce todo el tiempo. Yo en mi casa con mis niñas, yo tengo un par de nenas de 14 y 15 años, bueno ahora ya no son tan nenas (risas) y en la casa toda la vida he sido maestro pero por ejemplo yo conozco a alguien y hablo con esa persona una hora y ya se da cuenta de que soy maestro, eso se siente.

Bueno y desde que llegué aquí a Bogotá a trabajar siempre quise ser docente del Estado porque pues obviamente uno tiene mejores garantías, tiene un poco más de tiempo para profesionalizarse, etc. y es muy complicado, igual siempre lo intente con concursos pero como siempre se presentaba muchísima gente, cientos de miles de docentes y eran doscientas, cuatrocientas plazas ¡entonces no! Finalmente después de haberme presentado muchas veces en el 2009 en esa convocatoria pasé y en julio del 2010 entro a trabajar en Quiba que es un colegio rural de Ciudad Bolívar, siento que llego al lugar al que tenía que llegar, es una institución que bueno primero, es rural, y yo sentía que trabajar en una institución rural era devolverme veinte años prácticamente de mi vida y eso era pues para mí algo muy muy bonito, muy bonito! entonces ah bueno había el estigma ¿no? de Ciudad <<uy como va a trabajar en Ciudad Bolívar, ¿por qué no escogió otra localidad?>> me decían los compañeros.

Incluso el día que estábamos allí en el Compensar escogiendo la institución, y ya quedaban pocas localidades, todos decían <<no, para cualquier otro lado menos para Ciudad Bolívar, que eso allá yo no sé qué>> y bueno yo no sé, cuando iba subiendo la escalera que ya me tocaba a mí había adelante una persona, yo iba a escoger un colegio un poco más cerca de la ciudad, del casco urbano, se fue la luz en Compensar, entonces nos quedamos ahí en stop, el que iba a pasar a decir el nombre de la escuela, yo y el que venía atrás mío, y estaban ahí todos los señores de la mesa de la Secretaría de Educación, yo no recuerdo bien, me imagino que los de talento humano y nos empezaron a hablar y entonces alguien dijo <<ve y ustedes para donde van a escoger>> yo no recuerdo, nos habíamos puesto de acuerdo ahí algunos compañeros para escoger un colegio de acá del casco urbano

entonces uno de los señores dijo que quedaban varias vacantes en Quiba, y yo <<ve y ¿Dónde es Quiba?>> entonces nos dijeron <<No, eso es una escuela de la zona rural de Ciudad Bolívar, es muy bonito>> y yo <<bueno y ¿Cómo se llega allá?>> <<No, que ustedes tienen una ruta>> <<¿y nos toca pagarla?>> No que esa la paga la Secretaria de Educación, que es un colegio muy bonito que no sé qué, nos habló como tres minutos y ¡pum! llegó la luz, entonces cuando yo pasé yo dije <<yo me voy para allá de una>> (risas) y escogí Quiba y sí, no, siento que fue la mejor decisión que yo haya podido tomar, siento que en esa escuela creo que por lo menos de ahí salgo ya a descansar, no saldría para otro lado, pues porque es un colegio que siendo pequeño, es una institución pequeña, tiene mil ciento noventa estudiantes más o menos, en dos sedes, dos jornadas o sea las sedes y las jornadas son chiquitas, mi jornada que es la tarde son más o menos doscientos ochenta estudiantes, mi sede; en la mañana hay como seiscientos porque está bachillerato, pero es una institución pequeña y bueno cuando yo llego nos hablaron muchas cosas bonitas del colegio, yo llegue en el 2010, ellos se habían ganado el galardón en el 2005 y se han ganado después de ahí, bueno nos hemos ganado, yo ya digo nos hemos porque ya he hecho parte, nos hemos ganado cualquier cantidad de premios, somos una institución de calidad, trabajamos con sistema de gestión de calidad, entonces siempre estamos como a la vanguardia de lo que sale novedoso, entonces según lo que nos han contado, fue la primera institución en Colombia que diseño lo de los ciclos, somos pioneros en ciclos, por esa razón también se ganaron un premio y han ido a nivel nacional, hace como tres años a conocer todo ese programa de los ciclos y también a nivel internacional.

Entonces todo eso lo hace a uno pensar <<uy si, llegue a donde tenía que llegar>>, se trabaja mucho mucho, allí se trabaja muchísimo, eso es algo que también a mí me gusta porque uno escucha aquí a los maestros que trabajan en el casco urbano que son como medio perezosos, entonces allí se trabaja, además que ¡se puede trabajar!, o sea todo lo que tú hagas, todo lo que tú quieras hacer, se puede hacer, difícil o diferente acá en Bogotá que la situación es un poco más compleja, no allá la situación es diferente, a pesar de que no todos los estudiantes de la escuela son campesinos, hay un treinta por ciento, el resto de estudiantes son de acá del casco urbano, son de los barrios arriba, de los barrios periféricos de la ciudad, o sea, estamos hablando de Paraíso, Alpes, Guabal, bueno ya de pronto un

poco más abajo Vista Hermosa, pero no sé, yo creo el ambiente que vive la escuela, me refiero al ambiente natural ¿no?, el entorno que los hace distintos un poco, ellos mmm no sé si, me imagino que no escuchar tanto ruido, de verse rodeados de campo, tal vez eso los hace más tranquilos, siento que de una u otra manera eso tiene que ver mucho mucho; hay un poco más respeto, de receptibilidad por parte de los muchachos hacia los maestros, todavía se siente un poco ese cariño y esa empatía y el respeto hacia el maestro, todavía, entonces, claro eso es importantísimo.

Y bueno si en la escuela entonces yo llego y no pues que el colegio es una institución rural y entonces yo digo <<*bueno y ¿cuál es el énfasis del colegio?*>>, yo no tenía nada que ver con eso pues porque yo soy es docente de primaria entonces digamos que no es muy fuerte el cuento del énfasis, pero en bachillerato si ya es digamos la parte de lo del énfasis y eso si es algo fuerte en ellos, y tienen una clase que se llama énfasis y bueno en fin; entonces la rectora me dice que el énfasis del colegio es micro empresarial y tienen como unas vertientes de trabajo, una es procesos industriales, otras son procesos alimenticios y la otra emprendimiento algo así, no recuerdo bien cuál era la otra en ese tiempo, la cosa es que yo le dije a la rectora <<*muy extraño porque el colegio está en un sector rural, uno de los énfasis debería ser agrícola ¿sí? Tendría que ser agrícola*>>, entonces ella me dice <<*no, mira es que la verdad no hay una persona que...*>> entonces había una maestra que ella se encargaba, a los niños de séptimo y octavo les dictaba a través de los proyectos de investigación, ellos tenían granja y hay una granjita pequeña y ellos tenían ese proyecto y lo trabajaban con la maestra pero no como con el énfasis así fuerte no, era sencillamente un proceso que ellos veían a través de una materia que dan en séptimo, octavo y noveno, entonces en realidad cuando yo vivía en el campo, en mi casa, voy a ser honesto con eso, yo era como flojito para las actividades del campo (risas), a pesar de que yo nací en el campo mis papás eran campesinos, y ¡hay yo no sé! a mí siempre me daba como pereza las actividades del campo, por alguna razón no sé, de pronto era por el clima, es que allá es clima caliente entonces uno se iba a trabajar por allá y le daba sueño (risas), entonces bueno lo primero que yo le dije a la rectora antes de lo de la granja fue que yo, bailaba, yo bailo desde hace diez y seis años, entonces yo le digo a la rectora <<*¿bueno y el grupo de danzas acá qué?*>> entonces me dijo <<*no, hubo una maestra e hizo*

por ahí algo, pero no la verdad es que no hay quien>> entonces yo le dije << pues si quiere yo intento a ver qué, a ver si hay eco>>, porque los pelados del campo son, o creí yo que en la escuela no habría tanta receptibilidad por parte de los muchachos, sin embargo bueno algún día hablamos y yo pasé por los salones de bachillerato, me fui un día en contra jornada, es decir en la mañana y le socialicé el cuento y a los pelados como que les cancionó la idea, hicimos audiciones, toco hacer audiciones porque había mucha gente y arrancamos, ese fue el primer proyecto a parte de mis funciones, digamos, para las que fui contratado, pues soy docente de planta de primaria, entonces empecé con el grupo y hemos hecho un trabajo durante estos cinco años espectacular muy muy bueno, además que es un trabajo que a los pelados de ese sector es muy bueno porque desarrolla eee ciertas actitudes que para ellos son bien importantes, porque estos pelados son de un sector bien difícil, entonces digamos por el mal uso del tiempo libre, condiciones de vida difíciles hay problemas de pandillismo, barrismo, allí hay de todo entonces, estos pelados cuando empezamos a trabajar la parte de artes y que yo les empiezo a mostrar que a través del arte uno puede hacer muchas cosas y conocer otras culturas, conocer gente, conocer otros territorios entonces eso les empieza a llamar la atención.

Entonces ese fue el primer proyecto que yo empecé a hacer distinto y luego fue cuando yo le comenté a la rectora lo de la granja, entonces un día uno de los celadores estaba hablando con una señora ahí, yo escuché porque estábamos haciendo la vigilancia del descanso, y él le decía a la señora <<!doctora!>> y hablaban como de unos árboles y que iban a poner un cultivo de fresas, alguna vaina así, y bueno la señora se fue y yo me acerque al vigilante y le dije que quién era ella y entonces me dijo ella es la directora de la Unidad Local de Asistencia Agrícola acá de Ciudad Bolívar y ella desarrolla unos proyectos acá en el sector rural muy bueno y que no sé qué, y yo <<no, pues hombre preséntemela>> y como a los tres días la doctora volvió y me la presentó y entonces me dijo que si quería de pronto hacer algo, en el colegio con los niños de cuidado del medio ambiente o que qué actividad podríamos hacer y yo le dije << no pues mire, la escuela tiene un lote grandísimo que está ahí prácticamente abandonado y está disponible, entonces lo primero que me trajo fue como treinta árboles frutales, y los sembramos con los pelados>>, luego un día me llamo y me dijo: <<yo le voy a traer como cien planticas>>

para que yo les enseñara a los muchachos a sembrar, y a cultivar y que ellos vean ese proceso, entonces yo <<¡si claro!>> y un día me llegó como a las cuatro de la tarde como con cien planticas de lechuga y las sembramos y bueno ahí empezamos con los pelados, cuando vimos ese proceso, tuvimos que ir a limpiar, a hacer el alistamiento de la tierra y todo este tipo de cosas y yo empecé a ver que a los niños eso les apasionaba mucho, sobre todo a los de acá del casco urbano, no tanto a los de la vereda, los de la vereda para ellos es normal, o sea ellos lo hacen de manera pues como muy natural, pues porque ese es el medio en el que se desenvuelven diariamente en sus casas o en sus fincas, pero para los pelados de acá el solo hecho de ir y untarse así de tierra todos, eso era, el día que íbamos allá eso era el mejor día para ellos, la locura pues con los pelados; y bueno ya después empezamos a hacer la cosa como de manera más formal, entonces empezamos que no que esto no puede ser como que simplemente <<hay nos trajeron estas semillitas, sembrémoslas>> y luego ya entonces empezamos a crecer en el proyecto, entonces ya empezamos a traer otras plántulas, ya luego después como de dos años, el año antepasado, nos dijeron que podíamos participar en un proyecto para un galpón, que nos regalaban un galpón es decir las gallinas, y entonces efectivamente licitamos, participamos con el proyecto, ganamos, fuimos el mejor proyecto que presento la región y lo pasamos como escuela pero como grupo de familias de la escuela, entonces unimos ocho familias de la vereda, y con ellos pasamos el proyecto y efectivamente tuvimos las gallinas durante un año, fue una experiencia como triste al final porque no hubo como mucho compromiso pero se logró; pero entonces a través de eso yo me di cuenta de que a través de la granja yo podía trabajar por medio de la metodología por proyectos pedagógicos que alguna vez había trabajado, era como transversalizar todas las materias inglés, matemáticas, lenguajes, bueno todas las materias y entonces por ejemplo cuando teníamos las gallinas y eso, empecé a enseñarles a los pelados a través del galpón todo lo que tenía que ver con matemáticas, entonces las operaciones básicas ya luego que empezamos a ver porcentajes, estadísticas, todo eso lo trabajábamos con el proyecto de las gallinas.

Entonces los chinos tenían que saber cuánta comida se les echaba a las gallinas, medidas de peso, de tiempo, escribíamos todo el tiempo, entonces a nivel gramatical mejoraron, ya les gustaba escribir, por ejemplo es difícil dejarles trabajos de investigación o

de consulta, pero nos dimos cuenta que ellos a través de esto, ¡claro! Ellos que iban a contar los huevos: << *¿cuantos huevos salieron hoy? Tantos*>>, que los vamos a vender, entonces trabajamos unidades de medida, de peso, de masa, de volumen, de todo ¡todo lo trabajábamos! y ellos eran los que tenían que ir haciendo todo, entonces ellos aprendieron a como era el cuidado a cuánto alimento había que echarles, a cómo se vendía cada huevo, si se vendía por unidades eran más caros que por bandejas se hacía descuento, era un vaina muy interesante que se trabajaba con los pelados, y luego, porque a ellos no les gustaba el inglés, entonces empezamos a trabajar inglés pero con cosas de la granja, que los huevos, que la comida, que la gallina, que los patos, conejos y claro eso se ha convertido en un proyecto, entonces luego ya cuando vieron que la misma institución está de la alcaldía: la Ulata vio que nosotros si estábamos trabajando, nos apoyaron más aun, nos llevaron un aparato parecido a un tractor, y ya la granja entonces fue un espacio más grande, ya les empezaron a dictar a los muchachos talleres de manejo de animales, de plantas, entonces digamos que de una u otra manera la cosa fue mejorando y se fue volviendo no una actividad sencilla sino, esto fue prácticamente ya un proyecto, entonces yo me empecé a dar cuenta de que si se podía transversalizar todas las materias dentro de la granja, este ya no era simplemente la granja sino que se convirtió en un escenario de aprendizajes, ¡de todos los aprendizajes!

Entonces ahí no recuerdo como fue, eso tal vez me imagino que fue un proyecto, llegó el IDEP y qué bueno que qué maestros quieren de pronto inscribir o no sé si fue que salió la convocatoria, yo la inscribí y luego de que la inscribí, ¡sí creo que fue así!, yo hice la inscripción en una convocatoria que hizo el IDEP y llegaron allí a la institución a mirar y entonces empezamos a contarle y ellos empezaron a enseñarnos a sistematizar toda la experiencia claro entonces uno se da cuenta de que esto es un escenario de aprendizaje impresionante dentro de la escuela, a través de la cual se pueden hacer muchas cosas y digamos el ejercicio pedagógico se vuelve una vaina más práctica, tanto para uno como para los pelados, eso tienes sus momentos fuertes y sus momentos no tanto, en este momento por ejemplo, siempre a principio de año, la granja es un... porque venimos de un proceso de vacaciones, entonces todo está sucio, hay que llegar a empezar con los proyectos a volver a llamar a las instituciones a preguntar si nos van a seguir apoyando con

capacitaciones y todo eso, digamos por ejemplo en este momento, en la escuela estamos en ese proceso, ya arrancamos con eso, ya estamos haciendo como el alistamiento, eso es lo que hemos hecho.

¡No! el trabajo en la universidad, bueno es también un trabajo bonito y además que es un poco más aplicable desde mi profesión ¿ya? Porque yo trabajo todo el componente de ciencias humanas, entonces en la universidad yo dicto proyecto de vida y ciencias humanas a los muchachos que van en los primeros semestres, ¡pero no! mi formación es pedagogo, o sea ese es mi fuerte y es lo que me gusta, no quiere decir que la universidad no me guste, también me gusta pero igual también se volvió una vaina muy chévere porque es que tú tienes acá a los chiquitines iniciando todo su proceso de formación y luego vas aquí a donde los grandes, y es como comparar ¿no? cuando tú ves a estos muchachos de quinto, sexto semestre que a veces no saben qué es un objetivo, que no saben formular una justificación, que no saben formular un proyecto, que no saben hacer una pregunta, que tienen una ortografía pésima, que no saben redactar, y entonces uno dice << ¡Miércoles ¿qué hemos hecho allí!? Abajo>>, ¿cierto? Entonces incluso eso sirve para que uno haga una evaluación de su profesión. Yo a los estudiantes de la universidad les digo eso; ¡carajo! Cuando uno ve un muchacho que termina once y no quiere seguir estudiando, siento que la culpa es de nosotros, o sea ¿Qué no he hecho yo para que el muchacho o la muchacha no tenga esa idea, esa visión en su cabeza de seguirse formando? ¿Ya? En la escuela por ejemplo pelean mucho los maestros, pelean no, ¡se quejan! Nosotros los maestros somos muy quejetas, todo el tiempo, Se quejan por todo, entonces allí los maestros se quejan porque <<ay que es que a los niños no los ayudan los papás, que los dejan solos que no les hacen el acompañamiento, que no les ayudan, que no les prestan atención, bla bla bla, eee que los golpean, que los maltratan>>, y entonces yo digo bueno yo creo que un papá que golpea al niño o que lo maltrata psicológica o físicamente, pues ese papá también fue estudiante y pasó por las manos de algún maestro, finalmente miren la responsabilidad de uno como maestro es total, o sea uno es responsable de las generaciones nuevas, de las no tan nuevas, y de las antiguas, todas las personas han pasado, bueno en este momento, hace un tiempo de pronto no, pero digamos en este momento, en la actualidad, el noventa y nueve por ciento de los colombianos han pasado por las manos de un maestro: o sea los

sicarios han pasado por las manos de un maestro, los violadores han pasado por las manos de un maestro, los doctores también han pasado por las manos de un maestro, o sea, todas las personas han pasado por las manos de un maestro, entonces uno dice bueno de una otra forma nosotros tenemos gran parte de la responsabilidad de todo eso que ha pasado con las personas que han hecho cosas buenas, otras no tan buenas y otras malas. Entonces incluso en la escuela hace unos años, cuando la rectora que estaba cuando yo llegue se fue, como directora local de Usme y dejó a la coordinadora como rectora, entonces hubo que nombrar a un coordinador provisional y me dijeron que *<<no que vea que ¿por qué no?>>* y yo no, no, o sea yo nunca me he hallado en una oficina frente a un computador, yo digo que yo terminé mi vida en un aula, ¡se cansa uno!, yo llevo veinte años y me siento a veces agotado pero definitivamente yo no me hayo haciendo otra cosa.

¿Problemáticas? Eemm Bueno, hay varias, la primera es esa, que trabajamos en un sector que es periurbano, es decir, tal vez si trabajáramos solamente con estudiantes del sector rural no habría tanto lío o si trabajáramos solamente con estudiantes del sector urbano, pero el hecho de que haya esa mezcla, ahí empieza la primera problemática, porque a los pelados que viven en el sector urbano tú les pides consultas de Internet y cosas así y bien, ellos pueden hacer todo eso, si uno les dejara un trabajo ellos llevan trabajos obviamente mejor elaborados, pues digamos la consecución de materiales, ellos tienen más accesibilidad, aunque pues en estos barrios no es mucha la tecnología que haya, ¡pero sí! Tienen un poco más de accesibilidad, mientras que por ejemplo con los niños de la vereda uno tiene que ser muy, tener cuidado con el tipo de tareas que les deja, que si no trajo la tarea de investigación no es porque no quiera es porque no tiene cómo, incluso hay casas que quedan bien lejos y no tienen ni luz, menos un televisor o un computador; es una vaina complicada. Hasta este año por ejemplo en el colegio logramos que la Secretaria de Educación hiciera una vaina ahí, porque es que allá no hay señal, algún día que vayan tienen que avisar que van porque allá no entran llamadas, entonces tienen que avisar: *<<no nos vayan a llamar y si nos llaman y no contestamos no se asusten, tranquilos, estamos cerca pero no hay señal telefónica>>* (risas). Entonces esa es una de las primeras problemáticas, esa mezcla de los muchachos; que eso es una problemática. Esa es una, segundo es que los muchachos que vienen del sector urbano son pelados que la mayoría de

familias que han llegado a estos barrios son familias desplazadas, por diferentes razones, o sea, hay desplazamiento forzoso y no forzoso, bueno de todo tipo de desplazamiento y entonces esa es otra dinámica que se maneja muy compleja porque nosotros tenemos estudiantes prácticamente de todo el país. De pronto son chicos que han nacido allí pero cuando uno se averigua de donde son los papas <<*no que mi papa es por allá de Córdoba, de Villavicencio...*>> eso han llegado de todo lado y llegan allí, entonces esa es otra dinámica bien complicada de manejar.

Eeee ¿Qué otra problemática hay allí? Ah bueno que los mismos medios de comunicación o las mismas tecnologías con las que contamos porque al no haber internet es una dificultad, aunque bueno si uno mira la educación de antes, no es que fuera más buena o mala, sino como más efectiva, y no había internet, ¡pero bueno! de todas maneras si es una dificultad que para los muchachos y para los maestros se ha convertido en una dificultad, hemos ido mejorando en eso, poco a poco, finalmente por ay pasaron un proyecto y tenemos lo de la ayuda de computadores para educar, a nosotros los de la jornada de la tarde nos dieron como 60 computadores, entonces es una dificultad que se ha ido mejorando un poco, yo pienso que finalmente las dificultades uno mismo las hace, uno todo lo ve como un problema, uno es el que tiene que tener las posibilidades de mirar que hacer con los problemas que tienen los muchachos y tiene que tener la herramienta todo el tiempo, bien sea psicológica, física, ¿sí?

Por otro lado, algo que está en estudio, que no está comprobado, imagínense que en la vereda dicen las familias son muy territoriales, entonces digamos el señor de acá trata de que sus hijos se casen con los hijos del señor de allá, y resulta que ya es tanta la cosa que eso ya se han unido familiares, es decir, de pronto primos con primas y eso, entonces allí hay cuatro apellidos que son los Beltrán, Cangrejo, Pedraza y se me fue el otro apellido, todos los niños de la vereda tienen alguno de esos cuatro apellidos, o son Beltrán Pedraza, o son Pedraza Beltrán o son Beltrán Beltrán o Pedraza Pedraza (risas) entonces parece ser según lo que una investigación que estaba haciendo la Universidad Nacional, eso ha generado un deterioro en la capacidad cognitiva de los niños; a mí eso es algo que me da muchísimo mal genio porque tienen estigmatizados a los niños de la vereda, todos los

maestros de que son los malos, los perezosos, los sucios, los groseros, los que no saben hablar, los que no saben escribir, los que huelen mal, o sea, una cantidad de vainas, entonces a mí me da mucha piedra pues porque yo soy campesino, yo a los muchachos les digo <<*no señor, siempre les cuento mi historia, soy campesino*>>, y les echo el carrito a los pelados (risas) pero si me da mucho mal genio que pase eso y puede que sí que hayan algunos, de pronto, pero no quiere decir que es porque, igual vuelvo y te repito, eso está en investigación, o sea, hasta que la universidad no diga <<*mire neurológicamente se hizo este estudio y..*>> ¿Sí? Mientras tanto yo la verdad no le tengo mucha fe a ese paradigma, que porque los muchachos son de la vereda se les está acabando la capacidad cognitiva (risas).

Entonces es como ese tipo de problemáticas, otra cosa es que bueno a pesar de que no es tan lejos de la ciudad, pues el día que no haya rutas los pelados no pueden ir a estudiar, el día que el pelado se quedó de la ruta no puede llegar en transporte, el día que hubo paro no hay colegio, el día que hubo un derrumbe en la carretera no hay colegio, esas son dificultades que digamos aquí en el casco urbano no pasan, ¿sí? El pelado aquí llega en transporte, el papá va y lo lleva, llega en un taxi, ¡qué sé yo! Incluso para nosotros ¿sí? si uno se queda de la ruta le toca pagar un taxi de aquí hasta allá y eso le sale caro, o sea, la levantada tarde le puede salir por treinta mil pesos, veinticinco mil pesos... o caminar, es difícil, eso es muy complicado, pues esas son así como las problemáticas pero finalmente para mis son cosas, son experiencias muy bonitas.

Bueno la educación rural como tal eee (duda), yo incluso siento que no la veo como educación rural y educación urbana, a mí me parece que educación es una sola, que se tiene que dimensionar desde la parte rural es diferente, pero la educación es la misma, hay es que simplemente hacerle unas pequeñas adaptaciones por esas problemáticas que yo les cuento a ustedes, por esas características de la población, pero finalmente es como la misma, lo que uno tiene que tratar es de ubicarse, de conocer el territorio para saber cuáles son las posibilidades, las limitantes que existen y desde allí pues trabajar pero... bueno, tal vez yo estoy siendo un poco... tal vez muy optimista ¡no se! Porque ¡sí claro! muy seguramente si vamos a hablar de pronto con un maestro y preguntarle qué es la educación rural por allá

del Putumayo, del Caquetá, él sí puede tener una dimensión ¡muuuuy! diferente de lo que es educación rural, pero yo siento que aquí que estamos digamos en el área periférica de Bogotá o periurbana mmm la diferencia no es mucha ¿sí? eeee son condiciones que existen ¿ya? pero si me parece que no es mucha la diferencia.

Siento que más bien la vaina no es tanto como que la educación rural, es que la educación que se ejecuta o se desarrolla en el sector rural está es como muy abandonada ¿ya?, entonces mientras que aquí se construyen mega colegios y los estudiantes tienen todas las tecnologías para desarrollar sus proyectos y sus programas, en el sector rural pues hay muchas dificultades, entonces tal vez no sé si allí con eso es que hablamos de la educación rural como tal, o sea como diferenciada, los proyectos que existen o que lanza la Secretaría de Educación para el sector rural son mínimos, deberían ser mayores, y además deberían ser adaptados y adaptables al sector rural, que eso es algo que la Secretaría a veces no tiene en cuenta, entonces la Secretaría lanza un proyecto ¡Bum! General, para todas las instituciones educativas, pero de pronto no dimensionan que las escuelas del sector rural tienen unas condiciones y unas características especiales, distintas, entonces eso que allí si la educación rural si tendría que tener unas características específicas, especiales, unas metodologías especiales; sin querer meterle el cuento a los pelados de que los que estudian en el sector rural son menos que los que estudian en el sector urbano, que tienen menos posibilidades por ejemplo, de llegar a la educación superior, eso es algo que hay que cambiarle a los estudiantes de las veredas, porque claro mira, si tú le preguntas en algún espacio que puedas preguntarle a un niño de bachillerato, de décimo y once <<buena y ahora que tú vas a terminar tu proceso de educación media, ¿Qué vas a hacer? ¿Cuál es tu proyecto?>> y tú vas y le preguntas a un niño de un colegio de aquí del casco urbano, la cosa es muy diferente, o sea eso si tienen una mentalidad tristemente triste ¿sí?, porque ellos la mayoría: <<no pues voy a ver si puedo entrar al SENA>>, eso es como su mayor anhelo, aunque ahora con el cuento de la articulación estamos trabajando por cierto con la universidad Minuto de Dios, entonces ya se les ha ido cambiando un poco la mentalidad, como que <<no, no importa que yo sea de Ciudad Bolívar, no importa que yo sea de la vereda, yo puedo llegar a acceder a la educación superior>> entonces digamos que eso es una dinámica que en la educación rural se tiene que ver desde otra perspectiva y cambiar el

pensamiento del muchacho que porque es rural no tiene como posibilidades, que él es rural y la máxima posibilidad que el siendo hombre puede tener es llegar a ser celador del colegio, por ejemplo, y las niñas terminan once y terminan con su familia porque hay que tener hartos hijos para trabajar en el campo, entonces estas son las características de pronto que hacen que la educación en lo rural debe aplicarse y visionarse desde un punto distinto.

Pues a mí me parece que hablando de la escuela: o sea el maestro el papel es trascendental, porque el primer trabajo que uno debe hacer con los muchachos de la escuela rural es cambiarles eso, y pues ¿a través de qué se cambia? Porque no es solamente que uno les diga <<*No, venga, no piense así, piense de otra manera*>> no, es a través de los proyectos que ellos puedan desarrollar que ellos mismos se vayan como dando cuenta que si pueden trascender en su vida profesional, y se pueden formar desde la educación superior también, que tienen esas posibilidades; y esa era digamos la diferencia que yo tenía con los maestros cuando ¡claro! a estos muchachos que tienen unas condiciones de vida muy difíciles ¿cierto? venir a hablarles de emprendimiento y de creación de empresa, cuando ellos <<*bueno pero cómo, si no tenemos la posibilidad de hacerlo*>> es como venderles la posibilidad de hacer algo a lo que ellos nunca pueden acceder, eso me parece que los frustra más aun, o sea es como yo decirle a un niño <<*uy que rico que cuando uno termine once y se vaya para la costa y se quede allá diez días*>> cuando uno sabe que el pelado no puede, entonces así mismo pasa con esto de los énfasis del colegio, porque les han vendido a los pelados la idea de la creación de empresa; entonces fíjense que eso se vuelve es como en una frustración, por ejemplo, con el grupo de danza de once a través del IDEP hicimos un intercambio con Puente Amarillo en Villavicencio y los chinos con ese tipo de cosas, el hecho de que ellos vayan y conozcan otras instituciones, otros proyectos, otra forma de ver la vida, que hablen con esos pelados que tienen unas concepciones de vida totalmente distintas a las que ellos tienen acá, eso es lo que hace que los muchachos transformen su pensar y no vean el hecho de que porque estudio en un colegio rural, ¡ah! porque también los tienen estigmatizados en la localidad: <<*ah usted estudian en Quiba, ah usted es campesino, usted no sabe, usted...*>> Entonces todo ese tipo de concepciones me parece que son las que tienen que ir cambiando a través de los proyectos, no solo decirles, decirles

y decirles, es mostrarle al pelado la posibilidad de otra forma de vida y de que él puede salir adelante.

La relación que tiene la escuela con la comunidad no es mala, ¡es pésima!, porque al hablar con estos sujetos, ellos dicen que la escuela no aporta nada a la comunidad y al territorio, entonces el colegio se ha ganado cualquier cantidad de premios, que un colegio rural tenga procesos de calidad con modelos europeos es una vaina loca, y lo hemos logrado, pero el trabajo con la comunidad nada, la comunicación no ha sido afectiva, el celador me decía que si se hicieran énfasis en lo rural sería mucho mejor, pero las maestras por ejemplo no hacen ese tipo de cosas porque le tienen miedo por ejemplo a los animales de la granja, que los tacones se entierran, gritan, etc. Es que uno debe ver en donde está y tener la conciencia de que se está en una vereda, porque a uno nadie lo obliga a irse a ese lugar, si yo lo escojo pues asumo, ay si como dicen los muchachos <<ubíquese>>.

Bueno una cosa que el maestro rural no pueda dejar de hacer... mmm... bueno es que hay muchas cosas, bueno no sé, la rectora nos decía hace unos días una frase que es muy bonita, nos decía, aunque bueno el hecho de que se haga y que se diga existe una gran diferencia: <<mire, nosotros no fuimos contratados para venir a reventar a los pelados, ni a dejarlos ¿o fue que a usted en el contrato decía que usted tenía que venir aquí a mirar a cuantos podía dejar?, no, a usted lo contrataron para venir a compartir y a formar a esos muchachos>> entonces creo que esa es una vaina que nosotros no podemos dejar de hacer, aunque la mayoría lo hace, ¿sí? Los maestros desafortunadamente tienen la concepción de que como yo soy el maestro, yo soy el que tiene el conocimiento, yo tengo el poder, yo tengo la nota, yo tengo la última palabra; creo que eso es una vaina que nosotros nunca deberíamos dejar de hacer es olvidarnos que nosotros lo que hacemos es formar, pero entonces a veces se nos olvida y lo que hacemos es enseñar y cuando tu enseñas algo lo tienes que evaluar cuantitativamente ¿ves?, si tú tienes en la cabeza que nosotros fuimos formados para eso, para formar entonces uno evalúa, no califica, si yo evaluó todo el tiempo; eso es algo que no deberíamos dejar de hacer deberíamos evaluar, los procesos de evaluación son cosas que nunca debemos dejar de hacer... a parte de otras vainas ¿no?, a

veces a uno se le olvida que uno es formado desde el área de humano, los maestros tenemos que ser muy humanistas, y a los maestros a veces se les olvida eso.

Yo siempre he tenido ese sueño, es justamente eso, que el sistema de calificación como tal se cambiara totalmente, es decir, que se acabara ese sistema de ¡CALIFICAR!, que el muchacho aprendiera porque siente la necesidad de aprender, que se acostumbrara a que si lleva un trabajo, si se hace una investigación, que si se hace una tesis, si se monta un proyecto es porque él quiere en realidad aprender, porque lo necesita, no por la nota, ese sería uff, ese sería como el sueño ideal (risas), de hecho yo intento hacerlo con los pelados en la escuela, entonces me llevan las tareas <<profe, califíqueme ¡califíqueme!>> y yo <<¿califíqueme? Nooo, cierre el cuaderno o guarde esas hojas, dígame ¿Qué aprendió? O cuénteme eso que...>>, entonces empiezan <<no, que no me acuerdo, es que eso era tanto>> <<entonces no hizo tarea hermano, o sea acostúmbrese a hacer una tarea para aprender ¿Qué aprendió hermano? No es para que yo le coloque una nota>> incluso con los estudiantes de la universidad lo hago; entonces es eso, uy eso fuera genial, porque hasta los papás por ejemplo llegan << ¿qué puesto ocupo?>> ¡es lo primero! Y yo no pero venga primero mire que es lo que ha aprendido, o sea dónde están los procesos, no es el resultado es el proceso, si uno pudiera cambiar eso sería genial, porque sería cambiar todo el pensamiento de los pelados, cambiarles toda la dimensión de cómo se ven ellos en los procesos de formación.

Bueno en cuanto a la palabra campo, eso significa varias cosas, está el campo de acción, campo a donde uno se encuentra, campo de territorio, si hablamos específicamente de la palabra campo en territorio pues yo lo asocio con otra palabra que es paz ¿para mí no? no me imagino preguntándole esto a un pelado desplazado, no para él no debe ser paz, para él debe ser guerra o violencia no sé; entonces vuelvo y digo, para mí, en las condiciones que yo viví, que fueron muy bonitas de campo como territorio, sería como paz, tranquilidad, como una mejor vida, si eso sería.

Digamos la ilusión de uno es algún día, si podemos pensionarnos porque la cosa así como va (risas) si claro de regresar, yo siento que tranquilidad no podría encontrar en una

ciudad, nunca, nunca podría encontrar tranquilidad en una ciudad, me siento tranquilo, me siento bien, me siento satisfecho, me siento bien en el campo, cuando salgo a vacaciones me voy para donde mis papás al campo, a veces con la familia vamos de vacaciones a otra ciudad, pero cuando uno llega acá siente que no ha descansado, yo siento que he descansado cuando voy a la casa, o sea a donde mis papás, esa es la única manera para descansar; entonces sí, para mi campo sería como la paz.

Bueno para los habitantes del sector rural, del campo, hay una serie de políticas nuevas y con miras a mejorar la vida en el campo, pero sí me parece que mi sueño sería que a los muchachos se les garantice la posibilidad de ser en el campo, de ser, de ser como personas, porque eso a veces se pierde ¿sí? O sea el pelado en el campo como que *<<no, es que como yo soy campesino, yo no puedo, yo no puedo, yo no puedo, yo no puedo, yo no puedo>>* y digamos que de una u otra manera, en donde yo vivía eso pasaba; el sueño sería que hubiese como mejores oportunidades, pero oportunidades que fueran adaptadas y adaptables en realidad a las condiciones del campo, o sea no podemos ir al campo a montarles a los muchachos proyectos que no tienen que ver con su entorno, es que ese es el problema, que a veces se hacen ese tipo de cosas, proyectos que invitan a que el muchacho se vaya a la ciudad, entonces están despoblando el campo por ejemplo. Los muchachos no ven el campo como una posibilidad de vida, al contrario, lo ven como la posibilidad de no surgir, de no hacer, de no poder, creo que ese sería el sueño, que se les pueda garantizar a los muchachos a los jóvenes proyectos que los hagan amar un poco más a su territorio y que ellos vean que se pueden profesionalizar desde allí. Ese sería como el sueño, algo como difícil pero algún día.

La segunda historia de vida es de Nereida Ávila, Licenciada en básica primaria con énfasis en sociales de la Universidad de Pamplona, Santander; maestra de la escuela El Pórtico ubicada en la vereda San Pedro en el departamento de Santander

Escuela de puertas abiertas

Tres horas de camino nos separan desde Bucaramanga hasta la vereda El Pórtico, en el camino es difícil conciliar el sueño pues cada vez el bus conduce más rápido, las curvas de la carretera no son impedimento para que el conductor acelere; el calor es cada vez más agobiante pues a pesar de que son las siete de la mañana el sol ya ha salido a observar nuestro viaje sin nubes que lo acompañen.

No sabemos con exactitud a donde llegaremos, pues lo único que tenemos son las indicaciones que la maestra de la manera más amable y atenta nos dio por teléfono: <<...se bajan en el paradero de los paisas y cogen camino abajo...>> fueron sus palabras para guiarnos hasta su escuela. Palabras insistentes, palabras repetitivas: <<señor nos avisa por favor cuando estemos en el paradero de los paisas>>. Sensación de perdernos y de desorientación, anhelamos llegar pronto pero sobre todo anhelamos llegar al lugar en donde nos esperan...

El paradero de los paisas está en medio de la carretera a pocos kilómetros antes del pueblo de Aratoca, lleno de dulces y letreros con precios de desayunos, cuando se mira a lado y lado, no se ve más que la carretera por la que veníamos y la misma que nuestro bus dejó atrás al bajarnos del mismo. Cogemos camino abajo como la maestra nos había indicado; caminar por una carretera destapada rodeada por árboles que intentan abrazarnos con sus ramas y frutos que buscan llamar nuestra atención cayendo a nuestros pies puede transmitir tranquilidad, sin embargo a pesar de esa paz, entre paso y paso surge de la nada la incertidumbre, nuestra mirada busca encontrar una escuela, nuestros oídos anhelan escuchar esas voces de niños gritando tan características de las escuelas, pero estos no se asoman, solo existe el sonido de nuestros pasos y la inquietud de no saber a dónde llegaremos pues no sabemos siquiera si ésta es la senda correcta.

Quince minutos son suficientes para despertar intriga frente a lo que encontraremos, la conversación entre nosotras se silencia por el sonido de juegos infantiles, se empieza a respirar la alegría de una escuela, escuela que se ve a lo lejos, que sobresale por sus puertas abiertas, un par de puertas gigantes que simulan ser un par de brazos que invitan a seguir hacia ellas. El camino se convierte en bajada y entre más bajamos más se levantan las orejas de un par de perros que esperan con ansias que atravesemos la puerta, los niños detienen su juego por regalarnos miradas, miradas curiosas y expectantes.

Nos encontramos con un espacio acogedor, que invita a no irse... el sofocante calor es derrumbado y reemplazado por las ansias de conocer más y más sobre un ser que no deja de sonreír, que no deja de señalar aquello de lo que se complace tanto: su escuela, escuela que nos marca por sus increíbles experiencias, por la manera como se iluminan los ojos de aquella maestra que está dispuesta a gritar con un increíble orgullo: ¡Soy maestra!

Mariel Loaiza/ 2015

Cueste lo que cueste

“La escuela en el campo cumple un papel muy importante porque donde no hay escuelita no hay vida...”

Maestra Nereida Ávila/ 2015

Mi nombre es Nereida Ávila Rojas, nací en Piedecuesta Santander, más o menos eso queda a una hora de aquí. En la escuela llevo 10 años. Yo estudié en Piedecuesta la primaria en la Gabriela Mistral, el bachiller en el Centro Educativo de comercio (CEDECO), estude en la Pamplona la licenciatura en básica primaria con énfasis en Ciencias Sociales y después hice una especialización en informática en la Universidad de Santander con sede en Cúcuta (UDES).

Yo llego a ser maestra porque desde mi infancia a diario me gustaba jugar a la profesora y mientras fui estudiante mis profesoras me decían que yo tenía como esa facilidad para ejercer el cargo de docente, entonces de pronto se dio una cosa con otra, le tenía como amor a esta profesión desde mi infancia y se logró, sí.

Llevo 22 años ejerciendo esta profesión, sí, yo inicié laborando como docente en el corregimiento de San Pablo, municipio de Contratación Santander, eso es lejos, si, es un colegio rural, nunca he trabajado en un área urbana siempre ha sido en lo rural.

Lo que pasa es que yo llego a esta escuela porque el primer hijo que yo tuve cuando yo trabajaba allá en Contratación se me enfermó de los bronquios y a raíz de la enfermedad me tocó empezar a solicitar el traslado, porque ya vivía más en Bucaramanga con el niño en el médico que en mi establecimiento donde yo tenía que laborar, entonces a raíz de eso como era mi hijo empecé a tramitar mi traslado y se me logró para Aratoca, me trasladaron para una escuela de Cantabara de aquí de Aratoca, y ya después se dio la oportunidad y me trasladé para acá.

Aquí se vive muy agradable porque trabajar con el área rural es muy agradable, muy importante, muy bonito, tengo compañeros que laboran en la parte urbana y hay una diferencia del cielo a la tierra, ¿por qué? porque la parte urbana... hay menos colaboración

por parte del padre de familia, en cambio en el área rural la colaboración si es bastante, segundo, el manejo de los niños en el área rural gracias a Dios todavía se rescatan los valores, el respeto, la obediencia, en el área urbana no, muy poco.

Para mi educación rural es un aprendizaje significativo para mí, ¿por qué? porque el niño va aprendiendo al ritmo ¿cierto?, segundo, significativo porque uno está viendo el cambio que está presentando el niño, aquí han llegado niños con problemas de aprendizaje, niños con discapacidades y uno los lleva al ritmo al ritmo y ellos algún resultado dan, entonces eso es una experiencia significativa del área rural.

¿Problemáticas?... de pronto no tanto con los padres de familia sino los espacios, hace falta espacio, o sea por lo menos que lindo que hubiera un salón solo para preescolar si, que es donde el niño más necesita como moverse, recrearse y uno puede ver ahí como toca todos con poco espacio, si, pues de pronto eso.

Aquí hemos elaborado muchos proyectos, como se puede ver allá hay un parquecito infantil, lo llamamos así, ese parquecito infantil se hizo en colaboración con niños de cuarto, quinto y padres de familia, como se puede ver ese techo de allá de la sala de informática era un techo que era de eternit entonces a raíz de eso se cambió, ¿quiénes colaboraron? niños de quinto padres de familia, comunidad y docentes.

He elaborado proyectos de la huerta, sembramos maticas aromáticas con el fin de enseñar al niño de que no solamente se utiliza la medicina sino que también hay plantas que le puede a uno evitar enfermedades, hacemos también proyectos de jardín de embellecimiento para que el niño le tenga ese amor a la naturaleza ese amor al medio ambiente.

Hay uno que otro problemita, por lo menos lo que pasa es que gracias a Dios la comunidad es como uno la enseñe, si uno le exige al niño hay que exigirle al padre de familia, porque que saca uno exigiendo al niño y al padre de familia no, entonces yo trabajo mucho en común padre de familia, docente y estudiante con el fin de que todo en conjunto

se haga, entonces por ejemplo, si algún niño me está faltando en tareas yo hablo con el niño << *¿qué pasa papito porque no hizo la tarea?*>> el niño dice su razón, hablo con el padre de familia << *él niño no me está trayendo tareas ¿qué pasa qué estamos haciendo?* >> Y llegamos a un acuerdo y entonces pues la problemática no se extiende, más bien se corta.

Otra problemática es que muchas veces el gobierno olvida mucho las escuelas rurales, como el cuento, creen que porque uno está en el campo pues de pronto no necesita mucho. Tengo un ejemplo, el alcalde de acá va a cumplir cuatro años de su trabajo y no se conoce la Internet acá y como se sabe hoy en día la Internet es un medio de comunicación importantísimo para el estudiante, si aquí hubiera Internet ¡como manejaban los niños de bien la parte tecnológica, si! aquí hay diez computadores, pero con esos diez computadores ¿qué hacemos? Word y Excel de ahí no salimos, porque ¿qué más se puede hacer? pero si uno tiene un tema digamos español vamos a trabajar el verbo entonces busquen en Internet ¿qué es el verbo? ¿Cuáles son las clases de verbo? ¿Para qué sirven los verbos? Entonces el niño consignaría y aprendería mejor, se avanzaría en sus conocimientos, entonces ahí nos toca es a nosotros buscar el tema y seguir en lo mismo.

Otra es que aquí no hay libros, por ejemplo nosotros aquí trabajamos el preescolar la verdad ¡con las uñas! aquí no hay un libro que diga este es para preescolar, español, este es para cuentos, no hay nada ¡no hay nada! qué lindo que hubiera unos juegos infantiles para ellos, no los hay entonces no hay recursos.

Lo que pasa es que esta escuela es una de las escuelas más cerca al área urbana, entonces aquí mandan niños de la escuela del pueblo de Aratoca, aquí están viniendo 42 niños todos los días ¿por qué? porque resulta que aquí ven primero que todo el aprendizaje, los niños han aprendido acá gracias a Dios de pronto la metodología que uno utiliza, que uno va cómo al ritmo del estudiante, entonces cuando uno se le pega al estudiante, lo motiva y lo incentiva el niño va soltando, entonces los padres de familia del pueblo se motivan mucho y a raíz de eso empiezan a trasladar los niños para esta escuela, el que vaya al pueblo se dará cuenta que a esta escuela la llaman escuela campestre San Pedro, porque

está en el campo pero que motiva, si se mira la palabra campestre es algo bonito algo agradable.

Hemos trabajado con los padres cuatro veces en el año, la escuela de padres de familia si, donde se reúnen de siete de la mañana aproximadamente hasta doce, once del día, inclusive en la primera reunión que hicimos trabajamos un proyecto de nutrición para los hijos: ¿cómo nutrir mejor a los hijos? porque muchas veces la mamita cree que darle caldo y arepa al niño ya con eso está bien alimentadito, entonces a raíz de eso nosotros elaboramos un proyecto de nutrición en el cual el niño va a recibir alimentos adecuados, por ejemplo que ya se le va hacer una arepita con zanahoria y ahuyama, que ya se le va hacer un juguito de naranja para el desayuno, porque en el campo tenemos las naranjas pero no sabemos la importancia que tiene una naranja para nuestros hijos, bueno eso fue lo que hicimos en la reunión primera. Tenemos el proyecto del embellecimiento de la escuela, se hizo un mural con los padres de familia con el fin de motivar el cuidado del medio ambiente, si, se hacen varios proyectos durante el año.

La escuela cumple un papel muy importante porque la verdad en el campo donde no hay escuelita cómo que no hay vida, porque la verdad los niños hacen mucha falta y la escuela sí que más ¿por qué? porque un maestro en la escuelita es un líder ¿cierto? por lo menos cuando yo llegue a esta escuela, a esta comunidad era todo apagadito, pasaban una navidad todo como muerto, entonces yo empecé a motivarlos, a reunirlos, a decirles <<*hagamos las novenas de navidad, organicémonos*>> y ahora llevamos como unos seis años donde celebramos la navidad allí en una tiendita de la esquina llamada El Pórtico donde nos reunimos todos los 24 de diciembre y lo pasamos como si fuera una sola familia, entonces se puede ver que la escuelita cumple un papel importante en su comunidad... cuando hay un caso de solidaridad es cuando más participamos nosotros con la comunidad ejemplo: cuando se muere alguna persona de la comunidad, cuando hay algún accidente nos ayudamos, cuando hay un conflicto, como yo soy de la comunidad yo trato de hablar y mediar con las personas para que el problema pase y no se agrande.

Un maestro no puede olvidar en un contexto rural trabajar los valores, porque si uno no enseña a la comunidad, a los niños a poner en práctica o a sembrar la semilla de los valores ¿qué estamos educando? O sea para mí indispensable eso, a formar los niños como persona, que no le hagan daño a nadie, que no perjudique a nadie, que nos respetemos que nos ayudemos, en si eso.

Si, si, si, si es diferente trabajar aquí que en una escuela urbana, primero por la metodología, allá se trabaja metodología tradicional que es la antigua (risas) con la que nos enseñaron a nosotros, lo segundo el manejo con los padres de familia y los estudiantes, porque en la escuelita urbana primero que todo la cantidad de niños es mucho más, segundo la práctica de valores es muy mínima, entonces ahí empieza el conflicto, ahí es donde yo veo la diferencia que de pronto si sabiendo entrarle a la comunidad y a los niños en ese lugar se pueden ver cambios pero si es difícil porque en la ciudad hay mucha población y por las dinámicas que se lleva en la misma.

Yo como tengo la experiencia de tener 22 años de servicio con la educación, ya no se me hace difícil trabajar con varios cursos a la vez, pero cuando yo inicie si, al principio de los dos o tres meses ¡ush! para mí era terrible, porque cuando yo inicie era en una escuelita solita donde tenía seis grados, pero pienso yo que cuando uno le tiene amor a la profesión y quiere prestar ese servicio lo presta con toda, entonces yo le dedique mucho tiempo y empecé a averiguar cómo era la metodología Escuela Nueva porque yo no tenía ni idea de cómo era la metodología Nueva, cuando a mí me nombraron de docente yo pensaba que era como nos enseñaron a nosotros y resulta que no, yo llegue allá y me encontré con otro ambiente diferente, empezando con trabajo con guías, ¿entonces que hice yo? aprender y mirar cómo trabajarlas.

Una de las cosas que más motivó a la comunidad, fue que aquí recibimos a dos niñas con síndrome de Down, las mamitas y papitos manifiestan que a ellas las llevaron al colegio del pueblo y no se las recibían, que porque no tenía un profesor especializado para ellas, pues a mí me dijeron y la verdad yo no tenía herramientas, no tenía nada para enseñarles pero yo antes de dar el sí o el no pensé en esos papás, me puse en los zapatos de

ellos, esas pobres mamitas bregando donde matricularlas y que a uno le desprecien a los hijos es duro, ¡eso es duro! entonces yo dije: gracias a Dios los hijos que tengo están bien, pero uno no sabe el día de mañana, entonces a raíz de eso las recibimos y ya han venido otros a matricularse y gracias a Dios hemos ido avanzando con ellas, empezando por el comportamiento, porque ellas llegaron aquí con un comportamiento agresivo, un vocabulario inadecuado, no querían hacer nada, golpeaban a los compañeros, entonces uno al principio decía ¿cómo trabajar con estos niños? le puse mucho amor a esa parte, empecé a averiguar por Internet como trabajar con niños con síndrome de Down y buscando, buscando y ahí vamos gracias a Dios y a la Virgen.

Una propuesta que yo le haría al gobierno sería primero, que capacitara a los maestros en la parte de... (Hace silencio y se muestra pensativa) si en la parte de inclusión, si o sea que preparara a los maestros para trabajar con niños con discapacidades cognitivas o físicas, o con síndrome de Down, sí.

¡Campo! (suspira antes de continuar) una palabra enormemente grande (sonríe) que abarca muchas cosas agradables ¿por qué? porque el campo trae tranquilidad, trae progreso, trae buenos resultados, buenos frutos, entonces para mí esa palabra *campo* me agrada mucho.

Claro que me considero campesina ¡sí! primero, porque si no fuéramos por los campesinos no habría mundo, segundo porque toda la vida me he desempeñado con el área rural y tercero porque tratar con la gente del campo y la gente de ciudad es diez mil veces mejor con la gente del campo sí.

¿Qué sueño? (suspira) sueño cosas muy bonitas, empezando que el gobierno le dé la oportunidad de ampliar en la parte tecnológica, para que la gente del campo pueda avanzar más.

Para mí, pienso que el futuro de los niños que yo educo es muy bueno, muy interesante y muy importante, porque hay padres de familia de aquí de la escuela que tienen proyectos

de vida con sus hijos: <<que el anhelo de mi hija es que sea profesora, que el anhelo de mi hija es que no se quede aquí>> entonces uno ve un futuro muy avanzado en los padres de familia, entonces no, no hay que creer que porque ellos estudian en el campo se van a quedar en el campo, hay unos que se quedan porque les gusta el campo, hay otros que van y estudian y vienen y... entierran su dinero en el campo porque compran una finca empiezan a producirla, pero ellos también van y ejercen en la ciudad.

Yo pienso que si me hace falta algo, empezando en el área de inglés, a mí me gustaría que el gobierno brindara la oportunidad de nosotros capacitarnos bien en el área de inglés y en el área de informática. Siempre en el área rural se presenta ese inconveniente, o sea lo que nosotros sabemos de inglés y de informática es porque nosotros hemos puesto nuestro granito de arena pero que el gobierno diga un ejemplo voy a mandar a una persona a capacitarlos en un tiempo determinado nada, nada.

Una metodología que yo tengo es que cuando yo le veo al estudiante que presenta dificultades yo trato de insistirle, insistirle hasta que el niño mejore eso que se le dificulta, yo hablo con el padre de familia, le mando trabajos para la casa, yo le trabajo al niño en la escuela, pero a la vez le mando el trabajito con el apoyo del papá, con el estudiante hay que hablar mucho, hay que dialogar para que el niño manifieste cuál es el inconveniente y porque no avanza.

Lo más importante que deben aprender los niños primero que todo formarse como personas, segundo mejorar las pruebas saber porque por más que seamos del campo... o sea aquí en Aratoca hay una parte para nosotros comparar lo que son las pruebas saber, diario a diario las mejores pruebas saber las gana el área rural, le gana a la parte urbana, por lo menos el año pasado un niño de tercero se ganó una Tablet, por haber sido una de las mejores pruebas de tercero y el niño de quinto se ganó un... esos de música, un mp3 algo así por ser uno de los mejores.

Es que aquí casi todas las escuelas tiene habitación, lo que pasa es que a los maestros no les gusta, dicen que eso es más estresante, que no salen, que no sé qué más, y a mí si me

gusta, o sea porque me gusta, a mí me toman el pelo por no pagar arriendo (risas) pero que me molestan, pero no es por eso, sino porque uno puede brindarle mucha colaboración a la comunidad, por lo menos al estar aquí se les presenta hacer una carta para el Sisben que porque no le llega el carnet entonces se viene, <<!*Ay profe ayúdeme a redactar una cartica!*>>, entonces uno como que le presta mucho beneficio y la gente vive feliz con uno siempre y cuando uno sepa vivir; porque la escuelita por más que uno viva uno tiene que estarla cuidando no deteriorando, cómo la cuido yo, solicitando la pintura de la escuela, entonces yo empiezo a insistirle al alcalde, que vamos a arreglar este patio entonces entre la comunidad y padres de familia se da el granito de arena y entre todos compramos los adobes o sea eso es mucha motivación para ellos, pero vivir en la escuela es bonito, pues la verdad aquí ya llevo 10 años y en las otras escuelas en las que yo trabaje todas tenían vivienda, diario vivía ahí, por lo menos la última en la que trabaje uno va y la mira y toda deteriorada ya se le acabó el quiosco que le hicimos entre todos, los niños lo acabaron a punta de balón, partieron las tejas, se deterioran las escuelas, ya no hay como pertenencia, se pierde, la otra es que uno cuida las cosas de la escuela porque muchas veces se va uno o la escuela queda solita y empiezan a robarlas, porque por más que sea campo hay delincuencia también y esta escuela que es cerquita a la parte central cualquiera puede venir robar y salir y quien dice que no, entonces desde que este habitada nadie viene por acá.

Trabajar en el campo es bonito, el que vaya a Aratocha y venga por aquí y pregunte por mí, todo el mundo le habla maravillas de mí, o sea por el trabajo porque yo me dedico mucho a los niños, yo cuando veo un niño con dificultades, hasta que no aprende, porque la verdad quien pierde el año soy yo, a mí no me pierde el año el niño, sino soy yo, porque yo no hice nada, vi que el niño no avanzaba y lo fui amontonando que eso es lo que pasa en la escuela tradicional.

A mí me han ofrecido irme para el área urbana pero yo veía la diferencia del cielo a la tierra y dije no, pues yo me dije: pues a mi hijo el menor le falta tercero cuarto y quinto cuando ya termine el de pronto si me voy si se da la oportunidad, pero por ahora no, (se queda en silencio y señala hacia el salón de clases) esto de dejar usted los niños solos en el área urbana, Virgen santísima ¿qué no habrán hecho?

Aquí los papás quieren tanto y les gusta tanto la escuela, de pronto por el trabajo de uno que pagan el transporte por venir y llevar a sus hijos, vienen dos busetas se van llenitas, vienen dos taxis se van llenitos, y los demás que son de por aquí cogen su camino (suspira) se ve lo mas de bonito cuando se suben a esa buseta y se despiden sacando sus manitos diciéndome chao profe, o cuando se ven venir desde allá arriba, (hace silencio y sonrío) cuando el departamento colabora y la alcaldía pues les pagan el transporte, cuando no, el padre de familia sigue pagando común y corriente, por lo menos siempre les cobran carito porque para traer a los niños del pueblo acá y llevarlos sesenta mil mensual, entonces para un padre de familia sacarse sesenta mil pesos es terrible y cuando son dos o tres, porque aquí hay niños que son hermanos, entonces yo digo una de las cosas, yo no haría un sacrificio si yo no le viera resultados a la escuela y a los profesores ¡no! Pa pagar todo ese platero.

Yo tengo un ejemplo hermoso y es Deisy, ¡Ay! dios mío yo le decía escriba la A o se la hacía en el cuaderno y ella hacía era puras bolitas y llenaba diez veinte hojas de bolitas ¡Dios mío!, ¿yo decía yo que hago? y empecé a averiguar por Internet dele pa acá dele pa allá y le preguntaba a compañeros <<ustedes ¿cómo hacen para trabajar con niños con *síndrome de Down?*>> y dele pa acá y moleste al director porque afortunadamente tenemos un excelente director, ¡uy! ese señor ha sido como la mano derecha de nosotros, porque es muy raro ver rectores así, porque yo conozco unos que en vez de ayudarlo a uno, lo que vienen es a molestarlo a uno, ¡no! yo lo molestaba y le decía: <<*profe no mire que Dios mío, Deisy no coge nada y me da pena con la mamá porque la mamá pagándole transporte y así como llega se va*>>, yo no sé, yo digo que fue la Virgen que me ilumino o sería la fe no sé, fuimos avanzando.

Después el director salió con una capacitación para profesores que tenían niños con discapacidad entonces me envió al taller y ese taller... queda uno en las mismas en pocas palabras, en lo único que me ayudo fue el material que me dieron porque le preguntaba yo a la profesora ¿cómo hago para que la niña escriba? y me decían: <<*no es usted tiene que buscarse las mil maneras*>> y me dejaba en las mismas, esa capacitadora me dejo en las

mismas, entonces yo dije eso es perdido, me dieron unos libros y unos Cds y empecé a mirar libros y Cds y de puro insistirle emprendí la tarea y ya Daisy logra transcribir bien y a escribir su nombre, ella para educación física muy buena y le encanta, si le toca jugar juega, si le toca bailar baila, porque ellos tiene una característica y es en las partes lúdicas y deportivas excelentes y la motricidad para colorear, dibujar lo hace muy bien, sí.

Una sugerencia que yo hago para tener presente es que un niño con discapacidad hay que meterlo con los niños normales, porque los demás le ayudan en su proceso, a esta niña la han ayudado es los compañeros, y a ella no le pegan ni la discriminan jamás, a ella la acogen, la quieren y ella como es tan cariñosita está pendiente en ayudarlos, si alguno se cae ella lo para y yo decía a veces fulano no trajo refrigerio cuando anteriormente no se daba aquí en la escuela, ella partía su tostada y les compartía, ella cambió demasiado porque ella llegó terrible, terrible, ella le pegaba a los niños, ella los insultaba, un día me hizo una con esa columna que se encuentra en el patio, casi me parte una costilla (risas) porque me empujó y me dijo: ¡profe! y ¡pumm! reboté yo de espaldas contra esa columna, ¡uy! me dio una soberbia, yo no lo niego me dio una soberbia, la prendí del brazo y le dije: <<*justed porque es tan ordinaria, tenga cuidado mire que me pegó!*>>, jamás esa niña volvió a empujarme, ni a nadie más porque ella era de las que pasaba y botaba a todo el mundo al piso, ahora dice: <<*pemicho niños, pemicho profe, grachias niños y grachias profe*>>, entonces yo por eso digo ese cuento de hablarles con mucho afecto y mucho cariño sí, pero hay que educarlas y hablarles firme en el momento por eso es que ella y las demás son unas grandes personas, por ejemplo a esa niña todo el mundo la quiere (sonríe) ellas son muy lindas yo las quiero mucho y en general a todos los quiero mucho (se queda en silencio mira hacia el salón y sonrío y suspira).

Una desventaja que he tenido en mi profesión es la voz, o sea una ventaja porque tengo voz de autoridad dice el rector: <<*tiene voz de militar Nereida*>> (risas) pero es una desventaja porque los niños creen que yo los grito, a veces estoy yo revisando las tareas y les dijo: <<*tráiganme las tareas, justed! Por qué hizo esto*>> y el niño queda pasmado, <<*¿que fue?*>> le pregunto y me dice: <<*¡Ay! profe me asustó*>> (risas) tengo que retractarme y decirle <<*qué pena que le estaba era preguntando*>> (risas y suspira) yo vivo

feliz de mi profesión, yo la quiero mucho, se me ha dado la oportunidad de presentar el concurso para coordinación o directora, más para coordinación, porque directora no porque es un hueso más duro, pero entonces yo digo yo me voy, de pronto soy de buenas y paso el concurso, pero yo dejo a estos chinitos que si me necesitan, o sea yo pienso eso... (Hace silencio) y me echó para atrás.

La tercera historia de vida es de Diego Vivas, psicólogo con maestría en educación y desarrollo humano. Maestro de la escuela Sagrado Corazón de Jesús de la vereda El Dovia ubicada en el departamento del Valle del Cauca.

Torbellino de colores

¿Zona roja? ¿Será un rojo manzana, rojo luna de venado o por el contrario rojo violencia?

Esta pregunta nos llega a la cabeza tras esperar cinco largas horas en unas frías y rígidas sillas del aeropuerto Alfonso Bonilla Aragón, en el cual esperamos el momento en que amanezca para así empezar nuestro viaje y vivir lo que nos tenía preparado la región del Norte del Valle.

Tras realizar el recorrido de Palmira a Cali un impetuoso aguacero nos da la bienvenida a la sucursal del cielo; la casa de la salsa, el cholao y la caña de azúcar, así sin más preámbulo se da inicio a nuestra travesía.

La pregunta que nos atormentaba la noche anterior se resuelve inmediatamente a ver la majestuosidad de estos nuevos lugares que nos reciben con los brazos abiertos mostrándonos lo mejor de sí, ese rojo por el cual nos cuestionábamos era rojo de fuerza, templanza y reivindicación de derechos, de lucha en pro de recuperar lo que en un tiempo no muy lejano las garras del narcotráfico y “la vida fácil” como ellos mismos lo llaman les ha arrebatado.

Los caminos se hacen largos y las horas de sueño que nos hacen falta de la noche anterior empiezan a pasar su cuenta de cobro. Después de recorrer muchos kilómetros en la plaza central del Dovia, encontramos a la maestra Adriana; rozagante, atenta y abierta a nuestros cuestionamientos, quien con su templanza y sabiduría nos relata sobre la vida en esta región. Un jeep al mejor estilo campesino nos alberga para entrañarnos en las más hermosas montañas que jamás vi, con sus cobijas de nubes que en un segundo me cubren de pies a cabeza y al siguiente me exponen de la nada a un sol abrazador que hace sonrojar las mejillas.

Estas tierras nos muestran un infinito de colores, que no se reducen al rojo, son también el verde vida, esperanza; el amarillo alegría, riqueza y el azul generosidad, tranquilidad que nos muestran las gentes, las escuelas y la vida misma de la cuenca del río Garrapatos y la Serranía de los Paraguas en el Norte del Valle del Cauca.

Kilómetros antes de arribar a la vereda la Hondura, de la nada y entre la espesa neblina vemos varios fusiles asomar con la rigidez y depravación que los caracterizan, lo que nos alarma e intimida. Vemos unos soldados que asoman igual de temerosos que nosotros ante seres que rompen con el sosiego de su reten en la carretera, revisan las maletas e interrogan a algunos de los compañeros que ocupamos el jeep, y así al no reconocernos como enemigos se despiden con un <<*que tengan buen día profes*>>.

Con la llegada a nuestro destino risas y miradas intrépidas nos reciben en la vereda, la cual está expectante y preparada para la visita de los profes de la ciudad. Los habitantes nos abren las puertas de sus vidas como si fuéramos seres sobrenaturales con la capacidad de portar esperanza, comparten su vida, sus sueños y sus anhelos de cambio. Desde allí encontramos luchadores que afrontan la vida y el dolor con la sabiduría necesaria para curar las heridas que les atormentan y continuar con sus vidas alejados de la venganza.

En la diversidad de personajes de la región, hallamos a Diego Fernando Vivas, maestro luchador, hacedor de resistencia, constructor de tejido social y memoria colectiva, quien se encuentra en una búsqueda constante de la paz, la armonía y el sosiego que en algún tiempo se perdió en manos de masas incontrolables al margen de la ley o en algunos casos muy cercanas a esta, cegadas por el espíritu de la perversidad. Este es un maestro enamorado y apasionado por su tierra y su vida, ya que al concientizarse y reconocer la escuela como escenario de oportunidad para su territorio, logra consolidar cimientos firmes y bien estructurados en los niños y niñas de su comunidad, con valores éticos y morales, en los cuales nunca entrara la plaga de la codicia, sin pensar en la erradicación de los sueños y realidades de los otros.

La despedida como casi todas en la vida se torna un poco melancólica, pues al dejar la vereda dejamos a esos niños y maestros que nos albergaron en su hogar por varios días y nos permitieron reconocernos como colombianos, no solo para el caso de una fiesta patria, si no para el reconocimiento de los campesinos como ejes fundamentales en el desarrollo y funcionamiento de lo que somos en las grandes urbes, así mismo nos enseñan a como ser fuertes ante las inclemencias de la vida y que como ellos dirían << *Dios aprieta pero no ahorca*>>, lo cual nos motiva como maestras edificadoras de sueños, de realidades y de posibilidades para la educación en el campo y así mismo nos permite reconocer de primera mano lo que en realidad nunca deberíamos omitir como lo es el amor por el trabajo, el compromiso que se requiere para su quehacer en la escuela, la comunidad como edificadora de la misma y el reconocimiento de que querer es poder.

Creo que estoy enamorada porque siento las mariposas en la panza revoloteando como locas por salir, todo lo veo bonito y más que eso, que es posible el cambio, ¡sí!, creo que sí, me enamoré de lo que soy y lo que seré, una maestra con ansias de cambio, que hoy sale de este hermoso territorio con las maletas cargadas de ilusiones y sueños por cumplir y qué mejor lugar que las escuelas de mi país.

Juliana López / 2015

Construyendo caminos

“(...) ¡El futuro!, pues el futuro de ellos yo lo sueño todo el tiempo, sueño a María como una maestra, sueño a Paola como una médica, porque yo sueño con ellos todas esas cosas y al que de pronto lo vea como que no quiere ¡yo lo pongo a soñar!..”

Maestro Diego Fernando Vivas/ 2015

Bueno mi nombre es Diego Fernando Vivas, ehheh llevo tres años y medio vinculado a la educación de profesión soy psicólogo... ehheh tengo una maestría en educación y desarrollo humano y la verdad estando en el proceso como educador me pareció pertinente como ahondar en el tema de educación, porque cuando yo desarrollé mi tesis de pregrado fue en el tema de vulneración de derechos en esta región, vi como esa pertinencia de seguir trabajando con la niñez y por cosas del destino pues tuve la oportunidad de trabajar como educador y veo como toda esa vulnerabilidad ¡sí!, todo esa necesidad de potenciar esos niños del campo, potenciar esas familias, para cambiar de paradigmas de este Norte del Valle del Cauca que todos conocen sobre el conflicto que se vive por el tema del narcotráfico y la disputa territorial, es cuestión de aportar algo de lo que uno ha aprendido en las aulas y aportar uno algo como ser social, como ser transformador que es lo que se hace desde la docencia, es el liderazgo que adquiere el docente rural permite que esas comunidades entren en otras dinámicas que les permitan cambiar eso habitual si, esas creencias, y todo eso respetando claro esta lo que son sus mitos, sus leyendas, sus tradiciones, todo eso; pero uno irrumpe en romper esos esquemas de la legitimidad de lo que no está bien, que está por fuera de la ley, de los derechos de los niños en el marco del código 1098 de Infancia y Adolescencia que es con el que nosotros trabajamos y acorde con los lineamientos del Ministerio de Educación lo que nos es permitido.

Nosotros desde el discurso como maestros rurales, nos adentramos como en ese pensamiento pues que es legítimo para ellos sobre todo en esta región, que es legítimo que es que la disputa sea por algo que trae conflicto y que en esa disputa quedan incluidos los niños de nuestras escuelas y que en esa disputa se vulneren esos derechos y que se minimice lo que es concepto de familia si, al punto de que tenemos hogares en esta región que son disfuncionales, siendo aquellos que si no falta la mamá, falta el papá, viven con un

tío, están con los abuelos, con el padrino, con un amigo que pasó por la finca y le encargaron los niños.

El papel de Estado es un papel como como mitigador pienso yo más que preventivo, porque las oficinas están allí para atender la vulneración de derechos pero en los temas de prevención, esos nos los relegan a nosotros como docentes, nosotros somos los que damos la información, nosotros somos los observadores de los niños en el aula y los observadores de los niños en la comunidad como ellos avanzan en sus procesos pedagógicos si, normal sí, porque cuando hay carencias en los hogares campesinos por afecto, alimentación, por autoestima, por nivel académico escolar de los padres de familia o de los tutores si, por el paradigma de la educación ¿para qué estudiar? Para nosotros es muy fuerte cuando estamos en la pizarra escribiendo “mi mamá me mima”, cuando realmente no tienen mamá, entonces uno debe que partir de eso ¿sí?, de conocer cada niño cada dinámica, como funciona, cual es la sinergia de esa comunidad hacia dónde es que camina, que es lo que pretende entonces en eso es lo que debemos auscultar un poco si, y tratar de manejar como un discurso que sea muy homogéneo que no vaya a herir susceptibilidades, como de esto que se habla hoy en día que esta tan de moda que es el bullying, entonces procurar no caer en eso por un niño que tiene los zapatos rotos, o el uniforme ya que por aquí es muy complicado pedirle a un niño que traiga el uniforme cuando hay tanta pobreza, porque si no tiene con qué comer como les vamos a exigir que traigan un uniforme, entonces es eso. Nosotros sobre todo con esos niños que son los hijos de una violencia de cincuenta años, donde ellos lo que ven es la oportunidad, donde ellos lo que quieren es ser como el que ven que se bajó de la camioneta 4x4, con dos rubias y una botella de whisky en la mano y en la otra una pistola nueve milímetros y en los bolsillos llenos de dinero, es lo que ellos ven como una posibilidad, como oportunidad y <<¡yo quiero ser como el!>>, ¡entonces es acá cuando el maestro rural viene a romper! Con toda ese tipo de pensamientos, a mostrarles el camino de que aprendiendo, de que potenciándose como personas pueden lograrse mayores cosas y sobre todo procesos de paz en comunidades donde los niños van a estar inmersos y vamos a unir a la familias con eso.

El maestro rural es ese maestro que tiene el liderazgo, el maestro rural es el alcalde, el maestro rural es el cura, el maestro rural es el psicólogo, el maestro rural es quien está dispuesto a ser hasta de enfermero, entonces es eso es lo que somos los maestros rurales, somos el todo para todo y por todo ¿sí?

Yo soy del municipio de Roldanillo, soy pues de una familia muy humilde, mi padre un comerciante, mi madre una modista ¡parece como la historia de Simón Bolívar (risas)! Pero no, entonces con dificultades y todo crecí pero yo siempre quise ser psicólogo, porque me parece interesante poder uno escuchar en esas miradas que tengo aquí al frente (risas), poder conocer en qué puedo aportar, qué puedo cambiar para bien de la humanidad, porque para eso estamos todas las personas. Y logre ser instructor de empresas, luego enfermero, luego fui a la Cruz Roja y ¡¿qué le digo yo?! fui bombero y termine siendo psicólogo, maestro, promotor ambiental, me parece muy noble esta profesión, muy linda, ehmm admiro mucho la labor de los maestros sobre todo con toda esa cantidad de situaciones que se presentan en el aula, situaciones que se presentan en la comunidad, pues que usted está parado ahí y no sabe de dónde le van a llegar las propuestas, de donde le van a llegar los problemas, de donde le van a llegar las ideas para solucionar todo ese tipo de contingencias y potenciar lo que ya está planteado. Los niños que tienen capacidades pues maravillosas y esas inteligencias múltiples que nos hablaba Gardner y mirar donde siempre esta esa capacidad, ese anclaje para el nuevo conocimiento, para el pensamiento ¡es eso!

Mi escuela se llama Sagrado Corazón de Jesús y está ubicada a cuarenta minutos del casco urbano, a una hora del municipio del Dovio en un camino por trocha que yo recorro en mi motico. Yo tengo el modelo cubano que la primaria va hasta sexto grado, tengo transición, primero, segundo, tercero, cuarto, hasta sexto, es una escuela unitaria con modelo Escuela Nueva, yo tengo trece niños de los seis grados y pues los niños que tengo son niños que se manejan de diferentes maneras, porque por ejemplo tengo niñas que han sido violentadas de pronto en su dignidad ¿sí?, por el tema este del conflicto, también tengo niños que son de hogares disfuncionales como por ejemplo un niño que lo está acompañando un abuelo que tiene como setenta años que es el tutor y también tengo niños

que han estado en procesos con Bienestar Familiar por el tema del narcotráfico por ser las tales mulas que llaman y ¡así! por eso se manejan diferentes situaciones en la escuela rural.

Yo siempre he trabajado en esa escuela los tres años, pero nosotros como institución tenemos un apoyo al hogar juvenil campesino, vengo acá y los apoyo en el programa de salud ocupacional y en plan de prevención de desastres y trato de ayudarles a los adolescentes en el conflicto de la adolescencia, entonces es una extensión. El maestro rural hace de... yo soy el presidente de la junta de acción comunal, el secretario, el tesorero, el administrador del agua, el sacristán del padre, yo soy el consejero, soy el de confianza, el de las llaves (risas) ¡entonces sí, ese es el maestro rural de verdad que sí! y soy una persona que siente esa sensibilidad por el niño que le falta algo el cuaderno, el niño que le faltan los zapatos uno hace también esa parte tan hermosa.

Mi día es maravilloso estar en mi escuela ¡yo no sé por qué estoy aquí con ustedes! (risas), la jornada nuestra es de ocho de la mañana a una de la tarde con los niños y yo me quedo hasta las dos preparando clase, aunque a veces eso no es hasta las dos a veces es hasta las tres o cuatro y si llega un padre de familia eso se va más largo ¿ya? A las ocho empezamos las clases llamando a lista con el modelo Escuela Nueva entonces los mismos niños escriben su asistencia y se ponen una carita o crucecita de que asistieron y luego pasamos a lo que he preparado en casa, yo lo presento y lo distribuyo en las mesas de trabajo, me tomo el tiempo para poder retornar a lo que hemos visto la clase anterior, divido con los niños de quinto o la niña de sexto y más que todo las guías de trabajo nos ayudan mucho en eso, porque yo les entrego por grupos, les voy dando vuelta y les voy explicando el taller o hacemos clase afuera y los que ya vieron el tema participan y los que no se van contagiando y yo la estrategia que tengo es que les digo <<venga usted que a mí se me olvidó>>, entonces me explica a mí y le explica a los otros y así se crea un diálogo entre el que sabe y el que no sabe y eso no es evadir mi papel, es generarle potencialidad al niño que lo sabe y la capacidad de la comunicación de transmitir ese conocimiento y de apropiarse más de él y el otro se siente mejor porque es un amigo el que le está explicando ¡es eso, es eso!

Yo le cambio lo que quiero a mi escuela permanentemente, porque por ejemplo mi escuela era de un color que no me gustaba y por ejemplo yo fui y toqué puertas y le pude cambiar el color a mi escuela. Ese nuevo color lo acordamos con los niños y las mamás vinieron y entre todos pintamos la escuela, yo trato de darle muchos colores, mucha alegría a la escuela para que ellos se sientan como yo me quisiera sentir que haya alegría ¿sí?, y juego con ellos y les hago bromas, les genero la suspicacia, les digo cosas y me contestan, les generó creatividad, pensamiento, ligereza. Y la escuela pues es jardines a mí me gustan los jardines, los colores entonces yo no sé (risas) si será que tengo mucho de todo y a mí también me gusta mucho cocinar entonces algún día les digo <<vamos a hacer un arroz chino vamos a cocinar>>, y como son niños del campo que nunca han comido eso, yo les traigo algunas cosas que acá no se consiguen y en un rato lo preparamos y aprendemos, sacamos un rato y sacamos fórmulas allí, aplicándolo pues a la transversalidad que existe de las áreas, las medidas, el peso, que química y sociales muchas cosas eso todo ¡todo! es una oportunidad.

Con mis niños yo siento bondad, mucha bondad, mucha nobleza eso porque yo conozco los niños de Cali y de Pereira, de otras ciudades y yo veo que estos niños de acá son muy nobles, son vulnerables ¡vulnerables! porque eso lo que uno dice eso para ellos es una palabra muy precisa, eso es nobleza son muy cultos y muy manejables la verdad y nunca les escucho palabras soeces ni nada de eso porque no están influenciados por los medios de comunicación la televisión no llega a la escuela, sino por Skype y solo escuchan la radio y los consejos de mamá y papá y entonces eso es no están influenciados por los teléfonos de alta gama, ni las modas, ni nada eso y la mayor ilusión de un niño de esos en estos momentos es coger bastante café para comprarse los tenis que quieren que eso es lo máximo y por eso algunas veces son presa fácil de cualquier situación inapropiada eso es lo que yo percibo porque son muy nobles y creen en lo que se dice. Por ejemplo yo les cree un mito porque es que ¡los niños son tremendos!, entonces en el cajón de los materiales y juegos que les tengo también la parte lúdica que me sirve como terapia para bajar la agresividad y la tensión y fue bueno eso, entonces donde yo guardo las témperas, las cartillas y la leche en polvo ¡que me la persiguen!, cuando ellos se metían sin permiso la

manito, en ese cuartico yo creé la historia y le puse el cuarto de la bruja y esos ni se acercan ahora por allá, por eso yo digo que los niños le creen todo y terminan creyendo todo.

Yo digo que las escuelas del campo todas tienden a ser iguales, el que crea las dinámicas y la diferencia es el maestro, el maestro es quien lidera y potencia todas esas inquietudes y se las trasmite a los niños, porque si es un líder los niños serán unos líderes y si es una persona pasiva los niños serán pasivos, porque los niños son el reflejo del maestro, de la familia, del papá y la mamá y ya la parte pedagógica desde el discurso y las tareas que uno deja en ellos por ello si nosotros no les trasmitimos ese conocimiento, esa capacidad, ese inquietarlos con lo que los pueda hacer a ellos mejores individuos, más inquietos en el pensamiento, en la creación eso serán ellos, ellos son lo que nosotros hagamos de ellos ¿sí?

Educación rural, educación es (risas) es eso que casi todos apuntamos a decir lo mismo de que es eso de que todo se queda en la ciudad, cuando llega un político y dice que hay tantos millones para educación y el gobernador llega con los secretarios de educación y disponen ¿cierto que sí? no llega nada, la verdad a nosotros lo que nos salva es el Compes, porque lo que son recursos para educación se quedan en las grandes urbes, porque como el campo esta tan solo entonces no hay votos entonces por lo tanto no hay recursos eso es lo que está sucediendo en el campo, entonces tenemos un cierto olvido por parte del Estado. Las escuelas están deterioradas y el Compes no nos alcanza para todo. Lo que pasa es que nosotros tenemos una rectora que ella nos trasfiere presupuesto para cada escuela lo que le corresponde a cada quien le da lo que le corresponde y eso es una oportunidad aunque sé que en otras instituciones no es así, los rectores dan dos resmas de papel o dos marcadores y el resto se queda en la escuela principal para viaticar o ponerle aire acondicionado a la rectoría. Pero nosotros la verdad tenemos un desamparo por parte del Estado diría yo.

La educación es diferente totalmente de la que se da en la ciudad porque por ejemplo yo veo las noticias todos los días y veo esos colegios todos deteriorados, y dicen que los recursos se quedan en las ciudades pero al campo tampoco llegan entonces ahí es donde estamos, estamos muy mal en el tema de inversión para educación ¡si eso solo es un problema pa que le suban cien mil pesos a los maestros!

El pertenecer a esta escuela rural no da lugar a contaminarse con otro tipo de situaciones que pueden haber en la ciudad, en la ciudad hay niños con condiciones muy complicadas ¿sí? y los niños de nuestra ruralidad que por ejemplo tengan los zapatos rotos o que no tengan de pronto quien los ayude a hacer una tarea porque los padres o los abuelos no fueron a la escuela pero eso no es nada, en la ciudad hay situaciones peores con todas esas pandillas y sustancias psicoactivas, entonces yo pienso que en el campo hay mucha oportunidad de cosas maravillosas.

Lo que no se puede olvidar al llegar a un contexto rural es lo aprendido en las aulas y es que uno debe tener en todo su discurso, en toda su palabra, en toda su mirada tener ese amor por lo que se escogió, el amor debe aflorar por cada poro de lo que somos y no perder la humildad y no perder la fantasía de que somos niños y que estamos entre niños, porque yo podre tener muchos años pero yo cuanto estoy entre esos niños yo me siento como uno más de ellos, no me veo como un adulto, entonces cuando uno ya deja de ser niño, deja de soñar y se pierde de participar de muchas cosas con los niños entonces yo pienso que el maestro jamás debe perder esa capacidad, de amar de expresarse y de ser niño.

El maestro rural tiene que ser un líder, un líder que traiga propuestas innovadoras, algo nuevo, sorprender a los niños, a la comunidad y a sí mismo, como por ejemplo mis últimas propuestas han sido con Colciencias en un proyecto pre estructurado que se hizo de una especie que es la Clorocrisa Multicolor que es una pajarita de muchos colores endémica de esta región de la Serranía de los Paraguas ¡en donde estamos! entonces con los niños trabajamos la conservación de este ecosistema y propusimos realizar encuestas y cartelas para informar a la comunidad de que hay que conservar la especie, enviamos eso al programa de Ondas y enviamos eso a Colciencias. Así mismo tuve la oportunidad de una experiencia con los maestros de la Escuela Normal de Maestros del Distrito Federal en México, una integración allá con un maestro y nos hicimos amigos y él maneja un proyecto de aula que se llama aula Alebrijes, yo le decía <<*hermano hagamos algo bien chévere*>> y decidimos interactuar entre las dos escuelas para darles una motivación y yo pensaba ¡así le doy posibilidad a la integración con el Caribe! (risas) una dinámica diferente a los niños y trabajamos entre México y Colombia y así se generó lo que se llama una “mexcolanza”

(risas), porque interactuábamos con ellos y trabajamos con los niños vía Skype intercambiando fabulas de Pombo, Rin rin renacuajo por parte de nosotros y ellos nos enviaban lo que llaman alebrijes que son metáforas híbridas, y así empezamos a hablar con los niños de interculturalidad, hubo manejo de las Tics y preocupación por nuevos proyectos. Y eso ha sido muy importante para los niños del campo porque imagínese un niño por allá de una finca y que tienen interacción con niños de la capital de México en una vereda, en una finca en su propio ecosistema y trabajan por el medio ambiente desde el aula, respetando la creatividad y el pensamiento de los niños se pueden causar cosas maravillosas.

¡Campo! campo es la palabra riqueza, es la vida, campo es ancestral, todos venimos de allí de la misma tierra, yo soy campesino (risas) porque me gusta mucho el campo porque donde puedo siembro un árbol, ¡no se! no me veo en la ciudad jamás, quiero estar en vereda, en pequeñas comunidades aportando lo que sabemos, lo que podemos ¡de verdad! por eso digo que si soy campesino y me gusta mucho el campo, me gustan el aroma de las flores, el canto de los pájaros, me gusta poder descubrir, poder levantarme en la mañana y ver ese sol que sale, ese roció, esa brisa, ¡sí! sentir llenar mis pulmones de aire, decir te quiero, te amo si todo eso.

¡Ahhhh! yo sueño para el campo que venga mucha gente, porque la gente se fue para la ciudad, yo sueño con que hayan muchos niños corriendo por esas faldas de esas montañas, que hayan muchos niños en la escuela, que hayan muchos colores, que hayan coros de niños que irruman en estas aulas que están tan vacías, porque la verdad las comunidades por el tema del desplazamiento forzoso, por el tema de los proyectos pecuarios y políticas agropecuarias que no satisfacen la economía campesina, entonces ellos piensan que en la ciudad lo van a lograr, y se van es a hacinarse y generar más cinturones de pobreza, miseria y desamparo en esas ciudades capitales. Pero la verdad yo espero ver esto bien concurrido por niños aprendiendo y cuando hayan muchos niños en el campo y la gente retorne al campo abra más paz y habrá más comida y habrán muchas cosas más. Todo se equilibrará porque ahora estamos desequilibrados.

La educación es muy personalizada en el campo, los grupos son pequeños y eso es una fortaleza, en cambio en la ciudad son grupos como de cuarenta donde todos hablan y se chuzan con el lápiz las orejas y al final el maestro se va y dice ya cumplí con mi horario me voy porque tengo otra clase y entonces uno dice como que eso es una oportunidad y que los niños y el maestro nos conocemos más entonces la educación es más profunda y también en el campo, llegamos a un estado de consciencia donde comprendemos la pobreza, la necesidad del niño, sabemos que el niño no da más porque el niño está mal alimentado porque no tiene todas esas vitaminas que necesita el cerebro para funcionar, esto para mí es una posibilidad de lo que se enseña, enseñarlo con gran calidad y la constancia porque no es lo mismo que allá los maestros deban coger ese transporte con todos los conflictos que tiene la ciudad, no más la semana pasada los mismos maestros pararon la ciudad y cada día será otro gremio y los maestros requieren llegar a sus aulas, en cambio a mí no me para sino que haya un abejorral, un avispero toriado o un novillo bravo que no me deje pasar pero de resto yo llego a mi escuela no faltó jamás, no tengo esos problemas que tienen en la ciudad.

La disfuncionalidad de los hogares es una debilidad muchas veces complica todo porque ellos son nómadas generalmente en las fincas, entonces eso es un proceso ahí muy interrumpido, por ejemplo un niño que llegó de Manizales y un compañero me dijo << mira que tengo un niño que llegó y no tiene papeles lo voy a tener acá pa no dejarlo en la casa >> y después en quince días me dice << no hermano el niño se me fue >> y le dije yo << ¡pues menos mal que aquí apareció! en mi escuela >> (risas). Las comunidades campesinas son nómadas y por cualquier cosa se quieren ir.

El autoestima es una problemática porque ellos dicen << ¿y yo pa que estudio? Si los que tienen plata no estudiaron >> (risas), ellos dicen << ¿cuándo usted ha visto uno de por acá que tenga plata y haya estudiado? >> porque los traquetos son los que tienen la plata y esos son los que menos han estudiado, ellos solo volean martillo y ya, ellos piensan en la ¿educación para qué? Y ahí es donde el maestro debe darles motivaciones que se apropien del estudio, por ejemplo hoy me decía una niña << yo no hice la tarea porque no voy a estudiar más >> y los niños entre todos la regañaron porque le explicaban el sentido de la

educación para que, no para ser alguien en la vida porque ya desde que nacemos somos alguien eso no tiene sentido hablar de lo mismo.

¿Cómo le digo yo? eso es como mmm ¡No me hagan hablar de políticas! (risas) bueno Tomas Villasante es un escritor de políticas públicas, lo que él plantea es que desde la más mínima expresión el individuo como personita allá solito en el colectivo en la comunidad es donde genera las políticas y el problema es que las políticas nos las mandan ya hechas, se sentaron dos magos ahí a poner políticas a todo el territorio nacional y nosotros como ciudadanos todo venga pa dentro y ese es el problema con las políticas públicas, políticas de educación, que eso es delicado, porque ellos dicen que todo está resuelto y no es solo mirar lo de la jornada ¡mejor dicho! hablar de eso es complicado, el modelo de la jornada única lo trajeron de otro país, eso la ministra fue y le tomo unas fotos a eso y le gusto y dijo <<ve esto pa traerlo pa Colombia>> pero resulta que eso requiere mucho, mucho dinero y acá no cumplen con lo básico para cumplir con ese asunto de la jornada, eso solo dando un ejemplo, o la calidad de educación sin herramientas y el problema es que el tema de la educación tiene aristas ¡piden calidad, calidad!, ellos piden mucho pero se da poco, por ejemplo los mejores pagos en el Estado ya sabemos cuáles son y los más mal pagos también ya sabemos, entonces eso es llorar sobre mojado y la calidad de educación cuesta buena plata, eso es mucha plata. La calidad la ponemos nosotros pero la inversión la tiene que poner el Estado en la parte física, en la preparación en la pedagogía, en la investigación debe haber inversión. Deberían ser políticas inclusivas, participativas que sean verdaderamente sostenibles en el tiempo y no como es hasta ahora, políticas reales y no demagogia, cuando haya una política clara que sea congruente con la realidad de la ruralidad, de lo urbano y no un estado de gobierno con las necesidades del momento histórico que se está viviendo, ese día será el más aproximado, antes es imposible decir que se va a solucionar esta situación.

La relación escuela y comunidad es buenísima, porque llega un momento en que el maestro se convierte en el artífice de las cosas que suceden en la comunidad, por ejemplo a mí me ha tocado hasta arreglar matrimonios, lo único que no he hecho todavía es de partería pero eso algún día me tocará (risas). El maestro rural es la persona de confianza por

ejemplo me dice una señora el otro día <<profesor ¿por qué ser que mi esposo ya no es cariñoso? Y dije será que es que quiere algo conmigo>> (risas) Y pues yo la deje que hablara y me decía <<que vea que nuestra relación de pareja se ha deteriorado>> y yo le dije <<vea señora ¡compre en una de esas revistas que venden por ahí una pijama de esas y le sale y después me cuenta!>> Y como a los veinte días me sale la señora <<¡oiga profe que cosa más maravillosa me arregló el matrimonio!>> (risas), por cosas así el maestro rural tiene que estar en todo eso porque mientras usted está en la pizarra escribiendo y mira hacia atrás pueden haber más niños o quedarse solo porque la comunidad se derrumba y la persona que fue a la universidad fuimos nosotros y somos los más preparados que podemos aportarle a esa sociedad de la comunidad campesina.

¡El futuro!, pues el futuro de ellos yo lo sueño todo el tiempo, sueño a María como una maestra, sueño a Paola como una médica, porque yo sueño con ellos todas esas cosas y al que de pronto lo vea como que no quiere yo lo pongo a soñar, lo pongo en éxtasis a soñar en colectivo entre todos, pero el maestro debe tener esa fantasía y contagiarlos a ellos de esas fantasías, porque todo parte de un sueño, los grandes inventores han partido de un sueño y entonces uno los contagia de eso de la fantasía, del sabor en la educación en la lectura. A mí me gusta mucho que yo los llevo a la lectura que leemos Colombia mi abuelo y yo, El zoro, Los pollos en la cazuela y así uno los pone a soñar, porque cuando ven que la educación y la lectura le proporcionan a uno posibilidades los lleva uno en esa meta discurso. Yo sueño que sea lo que hemos hablado, lo que hemos soñado que ellos sean eso y ¡sé que lo van a lograr!

Yo por ejemplo jamás en mi vida había dibujado, yo hacía puros muñequitos de Bienestar Familiar con los pelitos parados y ahora me he vuelto que me llama la señora <<venga profe me hace un letrero para vender el marranito>>, también soy publicista y les enseño que vamos a hacer la l, entonces les hago el dibujo con manos y cara y S una serpiente, todo esto llena de color el aprendizaje, los anima porque cada cosa que usted hace debe ganarse la atención ¡la atención de ellos!, uno debe ganarse siempre la atención de los niños como por ejemplo cuando yo iba a la universidad la maestra se ganaba mi atención con sus minifaldas (risas).

La invitación es a construir desde las aulas con la comunidad esas nuevas oportunidades, la comunidad tiene como la dificultad en romper paradigmas como por ejemplo un escritor que hace apreciaciones sobre Iván Urdinola aun cuando lo único que dejó fue una cantidad de huérfanos en el municipio e historias como el libro del Cartel de los sapos si ese “fresita” caminaba por acá y lo hizo en una prisión en Estados Unidos mencionando a todos los integrantes del cartel del Norte del Valle y eso hasta le hicieron una novela ¡cómo va a ser! Esos costos para eso y mucha gente la vio.

La escuela de Guatemala la volvió una caleta ahí, escondieron armas y drogas y la volvieron ¡mierda! Y los niños algunos están acá y los otros se fueron porque la comunidad al no tener escuela abandonaron las fincas y solo quedó una comunidad indígena que se mueven por todo el territorio, los Embera Chami. ¡La maestra la tenía más bonita! era una maestra muy juiciosa, pobrecita ella cada nada le tocaban la puerta y un fin de semana ella salió y cuando volvió todo se lo revolcaron y los pisos los levantaron y eso hicieron huecos.

Un día nos pararon los paramilitares cuando íbamos a sembrar unos árboles cerca al colegio, me dijeron <<vaya pal establo>> y tenían como cincuenta más y yo le dije a mi compañero << ¡hermano nos van a fusilar!>> Y empezaron a preguntar los nombres de cada uno y a nosotros nos dejaron de última y dijimos << ¡no, nosotros somos los maestros!>> y nos dijeron <<se me van de por aquí que no los quiero volver a ver>>.

Este contexto a veces se pone tenso cuando aflora el narcotráfico, entonces están las maestras ahí durmiendo bien rico cuando dos de la mañana ¡pum pum! Empiezan profesora <<ábrame, ábrame que estoy biringuito>> y empiezan ellas a temblar, yo las admiro mucho a ellas, pero gracias a Dios nunca ha pasado nada malo.

Nosotros preparamos los niños para la primera comunión y la confirmación, yo nunca voy a misa y yo doy el curso de primera comunión y confirmación (risas), pero es que acá hay que hacerle a todo, que hay que inyectar a alguien también les pongo las inyecciones, eso el otro día me llegó un niño en la escuela que jugando con el hermanito a la hora del desayuno lo botó en un tanque que tengo desocupado porque es peligroso y llega otro niño

que <<¡profesor, profesor mire que no se quien sito se rompió la legua!>> Y yo le dije pues <<venga a ver se la remiendo>>. Cuando este chino saca la lengua y yo <<tranquilo papi que eso no es nada>> y lo único que hice fue que le metí papel higiénico y pal hospital con ese niño y yo que casi me desmayo y calmado al tiempo, son tantas historias pero yo la paso muy rico en mi escuela, en mi comunidad.

La cuarta y última historia de vida es del maestro Edgar Gómez, nacido en el departamento del Huila, profesional en filosofía y creencias religiosas, coordinador del Colegio Rural Agroecológico Amazónico Buinaima ubicado en Florencia, Caquetá.

Explosión de sentimientos

Las expectativas frente al viaje son muy altas, pues es el último de nuestros recorridos. Nos mostramos expectantes frente a la riqueza y cantidad de personajes que habitan la región del Caquetá, está muy lastimada por la guerra interna que vivimos en nuestro país, una guerra abrupta que rompe con los sentires o pensares de los otros, que aniquila realidades y arrebató sueños de entre las manos a niños, niñas, padres, madres, abuelos, en fin. Ella no discrimina en cuestiones de raza o sexo, ella llega, absorbe, corrompe y aniquila sueños y sin más se va a otro lugar, sin la más mínima sutileza, se va a continuar con su propósito a extender las garras del odio y el rencor en territorios que en algún momento fueron el remanso de paz para muchos.

La salida de la ciudad de Bogotá es un contraste entre angustia y comodidad, pues por un lado estamos acongojadas y perturbadas por la falta de una de las integrantes del grupo, quien por motivos de fuerza mayor y cosas que como dirían los niños <<*los grandes imponen o mandan*>> no nos puede acompañar aun con la mayor de las disposiciones posibles y con el desconsuelo de un sueño que no se puede cumplir, y por otra parte está la comodidad de un bus que al mejor estilo de película nos augura la riqueza, la cortesía, la abundancia y lo grandioso de las gentes del Caquetá.

Un sol hermoso calentano como diríamos los rolos nos da la bienvenida, nos muestra con mejor claridad la denominada zona del piedemonte amazónico. Un excelente desayuno con huevos, caldo y hasta tamal, nos es el mejor combustible para empezar en la búsqueda de la maestra que allí nos convocaba, solo sabíamos su nombre: María, pues las comunicaciones se habían realizado por medio del correo electrónico y las indicaciones para ubicarla nos eran confusas a dos maestras que solo llevábamos las maletas llenas de

expectativas, sueños, utopías y claro está un poco de zozobra frente a una gran ciudad que nos miraba expectante.

El encuentro se hace posible y así conocemos a la maestra María una persona que a lo lejos nos hace señas al ver a dos ciudadinas un poco extraviadas. Ella asoma feliz a su balcón con dos angelitos que la acompañan y que como ella dice <<*no la desamparan*>>, quienes le inyectan cada día un poco de alegría y fuerza para seguir adelante. Con la compañía de una rica limonada que alivia nuestra sed, culmina la entrevista y así mismo en nosotras surgen las ganas de más, de más historias, de más vivencias y más experiencias que puedan nutrir nuestra investigación, siendo así como en esa búsqueda de más y más, tras llamadas, mensajes y la bendita zozobra que se empeña en no dejarnos en paz, cuando creíamos que casi todo estaba perdido encontramos al maestro Edgar.

Él, quien con una dirección e indicaciones nos da la bienvenida a su vida, a su pasado y a su presente. Un taxi es el mejor aliado en estos casos y así sin más ni más, siendo casi las seis de la tarde y perdidas en una ciudad que no conocemos nos embarcamos en la vida de Edgar Gómez, un maestro luchador, dotado de una energía especial que lo acompaña, tal vez por su paso por el conservatorio o por la fuerza de las experiencias vividas en la región que como él nombra es el mejor lugar para estar, su campo, su paz, su familia, su vida.

La violencia de más de cincuenta años en nuestro país no se hizo ajena en la vida del maestro Edgar, pues desde muy niño se debió desplazar a manos de agentes oscuros, estos al margen de la ley o muchas veces aliados a ella, esos agentes que lo atormentaron en su paso por muchas escuelas de la región. Por ello hoy en día con el trabajo que realiza busca que la vida de todos los niños y niñas con los que trabaja, se convierta en felicidad, sueños y esperanzas. Busca que aquello que en algún momento significa o significó tristeza se convierta en sinónimo de vida y ganas de salir adelante.

Con el pasar del tiempo la historia de vida del maestro Edgar nos atrapa totalmente y nos hace olvidar de la hora y del lugar, nos muestra la vida de un campesino que un día sale de su hogar por razones de fuerza mayor, que recorre la región del Caquetá como maestro y

ahora como coordinador, implantando en las comunidades más agobiadas por la guerra semillas de paz, quien de la manera más cortés y al mismo tiempo más cruel nos relata las perversidades realizadas por los grupos paramilitares quienes reconocían o tal vez aún reconocen a la sociedad civil como presa fácil de su maldad, quienes de la manera más maquiavélica picaban o desaparecían a un colombiano como usted o como yo por el hecho de pensar diferente, por el hecho de creer que los cambios se pueden lograr alejados de las armas y más bien estar cercanos a los libros o las aulas como escenarios de verdadera lucha.

Juliana López/ 2015

Olor a resistencia

“...Yo pienso que cuando pueda volver al campo lo haría con mucho gusto, para poder respirar el aire libre, ver las flores, los paisajes, las montañas, que me borre de la cabeza el conglomerado que hay en la ciudad y me diera la oportunidad de pescar, cultivar, de poder volver a lo que me quitaron de niño, volver al lugar hermoso”

Edgar Gómez/ 2015

Mi nombre es Edgar Gómez Mosquera, tengo 52 años de edad y nací en Pitalito, Huila.

Llego al Caquetá junto con mi padre y mis cinco hermanos más o menos para el año de 1965 a causa de los conflictos que se estaban viviendo en el Huila y en el Tolima. Empecé a estudiar aquí mi primaria y mi bachillerato hasta grado noveno, luego me devolví a Garzón Huila a terminar décimo y once de bachillerato, después decidí irme a Bogotá a estudiar al Seminario Mayor que quedaba en el Chicó donde estude filosofía seis semestres, luego regresé aquí a hacer los dos semestres rurales que me exigían de trabajo social y otra vez me devolví para Bogotá a estudiar cuatro semestres más de teología y me retire del Seminario Mayor, me vinculé a la Universidad Javeriana donde estuve realizando dos semestres de teología en la facultad eclesiástica y allí empecé a hacer parte de un grupo de teatro que viajaba mucho a Nicaragua y cuando me di cuenta del asunto ya estaba muy encarrilado, entonces me retiré de la Universidad y me fui a un pueblito llamado Madrid en Cundinamarca. Allí empecé a trabajar como profe de aula en un Colegio privado llamado liceo Fernández de Madrid donde dure dos años y me inscribí en la Universidad Santo Tomas donde homologué varias materias para obtener el título de profesional en filosofía y Ciencias Religiosas.

Regresé a Florencia Caquetá después de estar dos años en Madrid- Cundinamarca y empecé a trabajar en colegios privados, estuve trabajando cinco años en la Normal Nacional y otros cinco como Coordinador en un Colegio privado llamado Gimnasio Moderno, posteriormente por uno de mis hermanos que de ser juez pasó a ser personero en los municipios de Curillo y Albania, me nombraron en el año 1997 como docente en Albania que queda como a cien kilómetros de aquí. Allí duré catorce años, también me desempeñé durante este tiempo como orientador porque me vieron las facultades para realizar este cargo, luego pase a ser el coordinador, posteriormente a esto me dijeron que no

había espacio para orientadores entonces tuve que asumir la coordinación académica por algún tiempo, luego cuando el ministerio apretó un poquito la nómina me encargaron además de la coordinación académica, la coordinación general de la institución de convivencia y comportamiento.

Actualmente soy Coordinador de la jornada de la mañana del Colegio Rural Agroecológico Amazónico Buinaima que queda en las afueras del sector periférico del sur de Florencia, pero que atiende a población urbana con una alta problemática. Generalmente atendemos a los niños del campo que han emigrado a la ciudad o sea nuestra institución es rural, donde atendemos los niños de la invasión urbana que se ha formado por producto de procesos subnormales a causa de desplazamientos por todas las fumigaciones de los cultivos ilícitos, del tema de violencia, entonces se han aglutinado en las afueras de la ciudad, en un terreno de una hacienda grandísima que era de un narcotraficante y que estaba decomisada por el Estado, entonces ellos aprovecharon esta zona para irse a vivir allí, de todas maneras estamos atendiendo grupos de jóvenes y niños campesinos pero que están viviendo en las afueras de la ciudad en la invasión.

Yo pienso que aunque toda mi formación no fue específicamente con el propósito de hacerse uno maestro, quizá la línea de trabajo que era direccionado desde los seminarios hacia el trabajo social y con la comunidad eso me ayudó mucho, pero que desde un seminario yo diga que me contribuyó con herramientas para el trabajo pedagógico no es tan evidente, creo que eso es algo que uno va desarrollando en la práctica frente a la responsabilidad que uno empieza a tener, yo tomé la costumbre cada año de vincularme a todo tipo de evento pedagógico Nacional e internacional, eso fue lo que me ayudo en mi formación pedagógica.

Para obtener el cargo de coordinador como tal, participé en los concursos del Ministerio, para legalizar mi situación también participé en el concurso para rector aunque me fue muy bien no acepté el cargo porque era para asumir el cargo de rector de escuelas rurales y uno salía perdiendo el 10% del salario, entonces el Coordinador de ese entonces de Buinaima

se encontraba en proceso de retiro y en ese momento hice la permuta y ahora estoy como coordinador de ahí.

Este colegio fue fruto de las masas campesinas que cultivaban la hoja de Coca. Para este año cumple dieciocho años de haberse realizado, esto se dio a causa de la presión y las políticas de Estado frente a todo lo relacionado con esta producción, decidieron reunirse y marchar y venirse hacia Florencia, aquí hubo espacios donde se concentraron y se presentó una dura situación ya que hubo muchos muertos, atropellos, peleas etc. que hizo que se disolviera la movilización; de esta situación surge el Colegio Buinaima como opción de formación en trabajos específicos del campo para los jóvenes de este sector, allí tenemos unas especialidades que se trabaja con los estudiantes en Acuicultura, Agropecuaria y Agricultura, también existe una alianza con el SENA y con el ICA que es una organización productora de peces, para los grados de décimo y once para certificarles su formación.

Generalmente me levanto a las cuatro y treinta de la mañana, llevo a mi señora que también es docente en una Institución aquí, y a mi hijo al Colegio y cojo camino hacia Buinaima que queda a cinco kilómetros, más o menos me gasto unos diez o quince minutos. La jornada en la escuela se inicia a las seis de la mañana, se recibe a los jóvenes que vienen en transporte y se sigue atendiendo las eventualidades que hay en la escuela, que si hay agua, ¡que si no!, que el chico tiene un inconveniente, que la cita con padre de familia, la renovación del manual de convivencia junto con la ley 1895 y trabajar con las cosas que son pertinentes con la dirección. Al medio día se atiende los recorridos que es cerciorarse que los buses lleven a sus casas a los diferentes grupos de estudiantes, en eso uno dura hasta las dos de la tarde.

Para mi ser maestro ha significado tener la oportunidad de contribuir con alguna tarea para los espacios donde uno vive, aportar un granito de arena en la formación de alguien. Lo que no puede olvidar un maestro es que tiene un compromiso y que más allá de todas las dificultades, su compromiso es con los niños o con esa población y que tiene muchas cosas que hacer y que con lo que tiene puede generar procesos.

El papel que cumple la escuela (hace silencio), yo pienso que hoy en día no cumple con un papel así como preponderante que uno vea que es una alternativa, muchas veces las escuelitas sobreviven, hay escuelitas que están abandonadas de todo, ¡de todo!, no hay infraestructura, ni el mismo Ministerio y Secretaria de Educación se preocupan por dotación y más que dotación yo pienso que es más por capacitación y formación a los educadores, porque muchas veces terminan su formación académica sacando de su propio bolsillo y aun así uno se esfuerza para ese compromiso, sin el apoyo, sin una política clara para los problemas que puedan tener los educadores de esa zona, entonces también yo pienso que las políticas de Estado que han tercerizado la educación y que han hecho que los maestros lleguen a estas zonas sean maestros por tres meses, por cuatro meses pero eso hace que no haya un compromiso, se sobrevive, las escuelitas sobreviven, como el que va río abajo, ahogándose y saca la manito y hace una señita voy bien pero voy río abajo, más o menos esa es la situación.

(Risas) Yo creo que en este momento a mi escuela en particular no le cambiaría nada muchas cosas de lo que tenemos en el momento, porque tenemos una sede campestre muy hermosa, lo que si de pronto cambiaría es el sistema que nos dirige para que los procesos fluyan más, aunque que el contexto que tiene la escuela es uno de los más difíciles ya que atendemos a los niños de la gran invasión que hay en Florencia por todos los problemas de tipo social, que han hecho que se desplace mucha gente, uno piensa que eso se puede cambiar, pero yo pienso que no es de cambiar a los estudiantes, sino el sistema que está atendiendo a esos estudiantes y también bajo esa lógica se podría cambiar la dirección que le han dado las administraciones municipales y desde el Ministerio mismo de Educación en cuanto al corte de recursos, preparación para el personal educativo, eso sí se podría cambiar. La forma como se están haciendo cumplir los derechos que tiene esos niños. Muchos de esos niños son producto del desarraigo por falta de presencia del Estado, entonces son niños que están durmiendo mal, comiendo mal y la institución se queda corta porque no les puede brindar otras alternativas, como alimentación o los recursos que ellos necesitan, de pronto ellos llevan solo un cuadernito y no pueden comprar el libro o de pronto mínimamente las copias para desarrollar sus trabajos o tareas.

La otra cosa que podría cambiar la facilidad del acceso a la tecnología, los niños por ejemplo no tienen en su institución los suficientes computadores para unos setecientos estudiantes, hasta hace treinta días les llevaron los primeros computadores de los cuales uno tiene que esperar como media hora para que prendan hasta que se calienten, muchas veces toca llevar hasta cobija para que se calienten más rápido y prendan (risas) entonces yo creo que eso podría mejorar para la institución. Hay muchas dificultades de atención en los niños por la falta de alimentación, porque muchos niños tienen que trabajar para ayudarles a los papás a sufragar algunos gastos, creo que si se pudieran cambiar esos elementos se lograrían muchas cosas.

No creo que haya una política educativa seria (hace un silencio largo), lo que se aporta por estudiantes es mínimo, para el sostenimiento de una alternativa productiva es mínimo, con Uribe y su dictadura no generó ningunas alternativas en esas políticas, aunque ahora pues con los procesos de paz hay alguna alternativa, nosotros los maestros de aquí tenemos un programa de radio todos los sábados, hace poco leyeron el decreto de la cátedra de la paz, imagínese hablar de paz a un muchachito que vive en unas condiciones tan terribles, cuando las condiciones de vida no se les garantiza, cuando la única comida que recibe es la que se le da en el colegio, de resto no tiene más nada. Una vez fueron unos funcionarios de la alcaldía a poner unos afiches para promover el no trabajo infantil, me pidieron permiso para ponerlos y yo les dije: <<buena yo se los dejo poner pero díganme, ¿cuál es la contribución de la Alcaldía?>> para que estos niños no tengan que ir a pelar cebolla, a recoger papa, a vender periódicos o recoger basura, porque eso no es solamente hacer la campaña, poner los afiches y tomar las fotos para el informe, sino en que se contribuye de fondo para que el niño no tenga que ayudar a vender a la mamá a vender trastos o hojas para poder sobrevivir, para poder comer algo, entonces me dijeron: <<no si profe es que eso es la realidad>> y yo les dije: <<buena entonces le ¡repito! ¿Para que el afiche?, si no hay una verdadera política educativa, mas ¡bien! llévese esos afiches>> si eso en verdad es ¡ofensivo! para los muchachos, la verdad es una situación dura y compleja con estos niños y en general con el campo.

Nosotros antes atendíamos a varios niños en cinco escuelas rurales pero nos las quitaron este año para contratarlas esa es otra, tercerizan la educación; también hay maestros que los contratan tres meses y eso hace que no tenga ningún compromiso en su trabajo. Para que en verdad surja una alternativa educativa tiene que pasar por muchos procesos, por el congreso y espacios que alargan las leyes.

Además de todas las carencias que pueda haber en el tipo de vida que hay en muchas partes del Caquetá, hay mucha delincuencia, la presencia del Estado es nula, entonces la delincuencia empieza hacer su nido, su ambiente y eso empieza a afectar el ambiente de la población sustancialmente. La escuela los niños no la ven como una alternativa que brinda la posibilidad de vida como real en el momento, es más es más como presión del padre de familia para que su hijo estudie, pero realmente el niño no lo ve así, a veces uno nota que los niños preferirían ir a otra parte o estar en otra cosa, unido a eso vienen los otros males como las drogas, la marihuana todo ese tipo de cosas que también se dan en los sectores donde ellos viven, entonces en las instituciones educativas se empieza a evidenciar este tipo de cosas. Generalmente son niños que tienden a que usted les hablan y ellos le escuchan, pero son muy dados también a que muy fácilmente se apoderan de una cosa, dañan con mucha facilidad los enseres, las cosas, no tienen como sentido de pertenencia de pronto por lo que no han tenido una condición favorable no valoran lo que hay, entonces es como qué le puedo sacar de provecho en el momento, qué le puedo sustraer a esto aquí y ya es bastante difícil por ese lado, pero son niños que han sufrido mucho por el abandono, uno les mira sus uniformes y están raídos por el tiempo y se nota que están en tres, cuatro tallas menos, la camisita no pueden alzar un brazo porque les llega a la mitad de la espalda, entonces es duro es una realidad bastante dura.

Yo pienso que no hay una política clara de educación rural (risas), si se esculca un poquito la ley no está reglamentada no hay nada, no sé cómo han hecho o con que han mantenido algunos internados rurales, uno sabe que no hay una política, no hay una legislación al respecto, los colegios rurales por ley 115 no contemplan una vinculación a la educación rural, entonces creo que se mantiene más como por inercia y fuerza que por política de Estado, ahí es cuando uno comienza a entender lo que decía el senador Robledo

que es política del Estado la mala educación de este país, el abandono que se tiene en algunos sectores de este país y la culpa no es de los maestros, entonces no hay una política clara, no se sabe con claridad qué es educación rural, ni cuáles son sus propósitos, ni cuáles son sus lineamientos, ni para donde va. No hay de dónde agarrarse para decir que existe una educación rural porque no hay el marco jurídico para el desarrollo de esta.

(Respiro profundo) Aquí le dan a los padres de familia del municipio unos subsidios por todo, una miseria, porque el padre de familia con cuatro, cinco muchachitos pues solo vive esperando a que le llegue el subsidio y se quedan con eso o sea, ante el abandono del campo, de sus tierras, de su ambiente pues empiezan a sobrevivir de otra cosa esa es una de las problemáticas más graves, aunque hay muchos niños, muchos niños que pasan el día en la institución con lo que el Colegio les brinda de alimentación, pero ya llevamos más de tres meses que no hay alimentación escolar en este departamento, uno sabe que cuando llueve en esta zona hay muchos niños que no pueden venir, porque el agua les llega más arriba de sus pies, les moja sus cartulinas, les moja sus maletas entonces es bien difícil, ¡bien difícil!

La mayor dificultad que tienen los niños rurales, es el problema de vivienda pues muchas de las casas quedan a miles de distancias de las escuelas, para eso se hicieron unos internados en las instituciones pero estos muchas veces no están reglamentados o con soporte jurídico o se dan viabilidad a recursos para su manutención, entonces eso está como a voluntad de cada administrador de la vereda, municipio u otros recursos que quieran aportar desde otros lados que no son desde el Ministerio de Educación o el mismo Estado, entonces en el campo se ve el cómo querer y no querer, pero por el momento no hay una política frente a las necesidades que necesitan los niños.

Cuando yo vine desplazado por los conflictos en el Huila junto con mi papá, yo entré a aquí a una escuela rural donde manejaban un programa de Estados Unidos, ese programa traía alimentos, donde yo conocí quesos los famosos quesos rojos, aceites vegetales, venían en empaque de sal, harina, leche klim, granos... lo cual era para las necesidades de las familias del campo que pasaban por dificultades económicas. Entonces se trataba en ese

entonces de generar un equilibrio entre la vida alimentaria y nutricional de las familias, cosas como esas son las que yo considero que deberían garantizarse a los niños en la institución, porque el campo ahora no produce muchos incentivos, es decir que aparte de la coca, ya no da lo que usted cultiva, ni la ganadería. Ahora aquí es más rentable vender cinco vacas comprarse una moto y venirse aquí a hacer moto taxi, porque el moto taxi le proporciona una buena cantidad de dinero y lo único en lo que gasta es en la gasolina, en cambio con la ganadería hay que pagar un terreno para pasto, que los nutrientes, abonos para que la tierra produzca y pocos incentivos se genera para tanto gasto, entonces digo que no hay una política educativa que dé respuesta a lo que se trabaja desde las instituciones para ayudar a los procesos de los campesinos en verdad.

Generalmente siempre trataba, cuando trabajaba en el aula de utilizar como recurso metodológico los contenidos llevándolos al contexto, pues se tiene el proceso de lo que se quiere lograr pero en esa dirección yo lo aterrizaba a lo que requería el contexto para que en esa dirección el estudiante se apropiara de algunos conocimientos que los lograra aplicar en su medio, eso por un lado por otro lado realizaba como especie de una mediación para poner en contacto al niño con otras estructuras o elementos conceptuales para que el niño fuera construyendo su estructura mental, porque todo tiene su estructura conceptual y el cómo aplicar eso para arreglar una situación problema o abordarla, siempre trataba de que el niño buscara su propia autonomía contextualizadamente para que se lograra mover en el medio donde estaba y construir nuevas cosas.

Desafortunadamente para los niños que están en la escuela donde yo trabajo va a ser muy difícil que ellos accedan a un nivel de educación superior, ellos se van a quedar de pronto con las pocas posibilidades que les brinda la institución que es la posibilidad de tener acceso al técnico en agricultura, de los conocimientos básicos en agropecuarias, en los proyectos que hay ahí, pero que ellos tengan una opción de ser profesionales, amos del saber diferentes al que la institución los ha ido orientando pues difícilmente porque los niños ahí tienen muchas dificultades para sobrevivir, entonces cuando se les presente una educación superior va a ser mucho más difícil por sus condiciones de vida.

Yo considero que lo que me hace diferente a otros coordinadores es la forma en la que gesto y atiendo las situaciones frente a las dificultades que los estudiantes presentan... generalmente se cree que el coordinador está hecho para ir a regañar, para ir a castigar, para ir a controlar a la fuerza o con algún mecanismo de presión a los estudiantes y en qué me radico yo, generalmente atiendo al estudiante lo ubico, lo siento, lo escucho y le digo: <<cuénteme a ver qué es lo que pasa>>, cuando el niño se siente escuchado y tiene la posibilidad de desestresarse, de manifestar sus inquietudes, su incomodidad o su forma de pensar al respecto de lo que ha pasado, él asume una postura diferente, cuando se le da la oportunidad de ser escuchado o un espacio que lo haga sentir libre, entonces eso da la posibilidad de que el niño adopte un comportamiento diferente, no me gusta regañar a nadie, no me gusta estar llamándole la atención a alguien a todo momento, yo creo que es mejor escuchar la problemática para buscar alternativas, porque se trata de solucionar lo que hay o se está dando en el momento.

Actividades con la comunidad no trabajo, o sea la institución está un poquito distante por lo que la institución siempre queda retirada del lugar donde viven los niños, de pronto se hacen charlas o tallercitos con los padres de familia, no hay mayor incidencia. Aunque con el proyecto educativo se ha tratado de resolver el problema de desplazamiento, el problema de los cultivos ilícitos, de conflicto armado entre otros, entonces esto les dio a estos campesinos la posibilidad de encontrar una alternativa que no encontraban en la ciudad de formación y educación donde ellos encontrarán espacios para poder manejar los conocimientos sobre el mismo campo, porque quizás después puedan regresar a su tierra y sus veredas y lograr llevar nuevos conocimientos para ponerlos en práctica, o con el convenio que tenemos con el ICA y con el SENA que les garanticen educación en el aspecto agropecuario y acuicultor con eso se le posibilita a los muchachos a regresar al campo a trabajar desde distintos aspectos del campo o aliarse con la entidad el ICA.

Un consejo que doy a un maestro que vaya a trabajar en el campo es que lo haga con mucho amor, que tenga claro que con la educación no solamente se forma sino que se da una dignidad de vida y frente a esto tiene que mostrar compromiso porque si no lo hay no hace nada. También considero que debe tener en claro que los solos conocimientos no

bastan, porque la forma como arregle las situaciones, trate a la gente del campo puede construir algo o destruirlo.

(Silencio antes de seguir) la palabra campo es un espacio habitado, es uno de los espacios más importantes donde se juega el futuro del país, es como la gran mina que uno tiene en el patio trasero, pero que no se atiende, no la asistimos, no la promovemos, no le damos alternativas, entonces es como tener una mina escondida y desperdiciada.

(Sonríe) Yo soy campesino, nací y me críe en el campo, tengo todas las raíces desde allí, no es para mí el ser campesino una situación peyorativa porque las cosas que le tengo que agradecer a la vida es que haya nacido en el campo y que haya podido lograr nutrirme de todas las experiencias para formarme. Yo pienso que cuando pueda volver al campo lo haría con mucho gusto, para poder respirar el aire libre, ver las flores, los paisajes, las montañas, que me borre de la cabeza el conglomerado que hay en la ciudad y me diera la oportunidad de pescar, cultivar, de poder volver a lo que me quitaron de niño, volver al lugar hermoso.

Yo sueño lo que sueña todo el mundo (suspira) de que haya una política de verdad en donde se respalde una organización agropecuaria, donde volver al campo sea económicamente productivo, donde haya también los recursos, los recursos necesarios para que se eduquen los chicos y las personas en general, tener acceso a los bienes y servicios, agua potable, Internet, ese tipo de cosas que son necesarias para tener un mejor nivel de vida, porque ser del campo no quiere decir ser marginado sino que se garantice la dignidad humana.

La política de los procesos de paz estaba para que la gente dejara las armas, pero hay sectores que se dedican a cazar y a desaparecer a los que dejaban las armas que estaban en el monte, entonces eso generó una situación bien compleja, cuando yo estaba trabajando en algunos de estos sectores donde está el conflicto saliendo por la cordillera de Garzón y Neiva se presentaban unas situaciones bien difíciles.

(Hace silencio y toma un respiro profundo) ¡Ay! hay muchas historias de cuando yo era profe de vereda que uno no quisiera recordar ni haber vivido, (se queda en silencio un momento) la geografía del Caquetá es más o menos como un rectángulo, donde se atraviesan cosas dolorosas, como cuando atraviesas una hoja de papel, en los dos extremos están grupos armados, en un extremo del norte está la guerrilla y en el extremo sur están los paramilitares con su presencia en todos los caseríos, entonces uno tenía que convivir con ellos en toda su cotidianidad junto con la ley que se dice “la ley del monte”, la ley que se impone a la fuerza, del arma del fusil y del machete, muchas veces tocaba sortear el plantel estudiantil, porque muchas veces estudiaba el novio, el amigo, el familiar que era paramilitar o comandante o integrante de este grupo, entonces se tenían unas condiciones particulares que se establecían, no se les podía decir nada, se tenía que prestar las escuelas para unas cosas terribles, (respira profundo, se queda en silencio) era duro porque era una zozobra de una serie de tensiones que se establecían de formas ilegales con los humanos, porque uno no se sentía protegido ni por el mismo Estado, porque era particular ver como los campeonatos de futbol que se hacían en los caseríos para desestresarse los fines de semana, los paramilitares sacaban su equipo de futbol y la policía la de ellos y armaban unos campeonatos.

(Silencio) Era paradójico levantarse una mañana y mirar cómo en el muro de la casa y la escuela estaban los muertos colgados o los mensajes en el muro de muerte, a veces las esposas o parientes de los conocidos o los mismos conocidos se veían en situaciones de desplazamiento o desaparición forzada, eran cantidades de familias que desaparecían o las desaparecían, era una situación compleja se presentaba que cuando uno subía a las escuelas habían unos tres, cuatro, cinco, siete retenes para subir de una vereda o sector a otro, entonces usted no podía llevar nada, ni tampoco traer cosas del sector donde usted iba, por ejemplo había una situación que se presentaba y era que uno tenía que decirles a los estudiantes <<no me escriban en los trabajos que entreguen San Vicente del Caguán>>, porque donde los paramilitares le vieran a los niños un trabajo que dijera San Vicente del Caguán era como firmar la sentencia de muerte, era casi mortal, sí.

Era difícil encontrarse con compañeros de uno que se metían en eso o a otros que no se encontraban porque los mataban. (respira profundo para continuar) era común, por ejemplo escuchar al lado de la escuela los gritos de las personas que las estaban torturando o asesinando o llevándose por la cuadra de la escuela a las personas que iban a asesinar, eso ¡es muy, muy duro! eso era una cosa muy fuerte (hace silencio), uno a veces de imaginarse que el que desaparecieron o mataron estaba enterrado por ahí, o podía estar al lado de la escuela, o a unos pocos metros es duro, ¡es duro!, son experiencias muy difíciles esa es una de las cosas más terribles que he vivido. Otra situación difícil era ver a los muchachos de la escuela metidos en estos asuntos de estos grupos o metidos en estos cultivos ilícitos que ellos tenían o tienen en estos sectores.

Unas de las cosas más difíciles de las situaciones que ocurrió se dio en un pueblito cerca de Currillo que hasta salió en un libro y las cosas confesadas, allí había un caserío del cual se apoderaron los paramilitares, en ese pueblo había una escuela donde se dirigía un proyecto de reciclamiento de aceite de palma, entonces esta institución poseía unos laboratorios con unos baldosines que eran fáciles de limpiar eran muy bonitos, pero cuando llegaron estas personas se apoderaron de este espacio para enseñar a los jóvenes que reclutaban a destajar o desmembrar, primero con animales: cerdos, perros y gallinas, luego con seres humanos que los paramilitares capturaban entonces esta escuela se volvió la escuela de la muerte y la titularon como el laboratorio de la muerte (hace silencio) allí tenían unos ganchos donde cogían a la gente que capturaban y los colgaban, era una situación muy monstruosa hasta la capilla de ese pueblo la cogieron para cosas terribles, después cuando llegó el gobierno de Álvaro Uribe y con la ley de justicia y paz fue que se calmó un poquito y muchos de estas cabecillas se entregaron, se supo todo, dónde se enterraron los muertos y cómo, esta es la hora que la Fiscalía no encuentra miles de cuerpos que deben estar por ahí, porque la modalidad de ellos era cortar a la gente, enterrarlos en huecos pequeños y muy hondos, se decía que enterraban primero el tronco y encima, las piernas, los brazos y la cabeza, entonces era muy terrible, eso sale en el libro que debe estar en el Centro de Memoria de Bogotá ¡eso fue terrible! (Hace silencio)

A mi hermano lo amenazaron los paramilitares por lo que él trabajaba como personero de Currillo y Albania por decir y dar el testimonio de que a él no le parecían esas atrocidades que se estaban cometiendo, antes de que llegara a la Fiscalía los paramilitares ya sabían y eso era terrible porque los paramilitares mandaban camionetas, donde mandaban empacar a la gente y se la llevaban y nunca más volvían o sí pero muertos de las maneras más terribles, mi hermano se salvó por ser el conocido de una amiga que tenía el pariente que era paramilitar, por eso fue sino estaría muerto igual él se tuvo que ir. (Hace silencio pasa saliva) Esas son historias duras por las que muchos maestros tuvimos que pasar y que se viven aún, es muy duro.

Cap. 6**HALLAZGOS SOBRE LA EDUCACIÓN QUE SE DA EN EL CAMPO DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS MAESTROS**

A partir de este recorrido por escuelas rurales colombianas, y al conocer y adentrarnos en las experiencias de los maestros, quienes viven, sienten y piensan la escuela día a día, surgen temáticas con las que pretendemos aportar al conocimiento sobre la misma. A continuación se presentan los hallazgos y reconstrucciones que logramos hacer, a partir de las historias de vida y las narrativas de estos cuatro maestros que, como veremos, realizan sus prácticas en un territorio que es plural, diverso y atravesado por problemáticas muy distintas.

Diversidad de “ruralidades”

El primer hallazgo que consideramos importante resaltar es que no existe una ruralidad homogénea en el territorio nacional: nos encontramos con variedad de condiciones y de sujetos, diferentes formas de vida, problemáticas y tensiones particulares. Cada territorio tiene su propia historia y está permeado por unas lógicas y unas dinámicas muy distintas.

Como durante los viajes hicimos énfasis en el encuentro con cada maestro, haremos referencia a las particularidades de sus respectivos territorios, pero en estrecha conexión con el papel que ellos consideran que juegan allí y con las prácticas que realizan.

La Honda, vereda del Valle del Cauca a través de la historia ha estado permeada por las dinámicas del narcotráfico y el sicariato, lo cual ha afectado las maneras de concebir la vida por parte de sus pobladores. Escuchar al maestro Diego es ver una luz en medio de la adversidad, pues este busca reconocer en medio del conflicto que vive y que ha vivido la región del Norte del Valle del Cauca, las potencialidades de los niños que habitan en esta, y su propuesta para que se acerquen a unas mejores y nuevas opciones de vida alejadas del sicariato y el narcotráfico:

“donde ellos (los niños) lo que quieren es ser como el que ven que se bajó de la camioneta 4x4, con dos rubias y una botella de whisky en la mano y en la otra una pistola nueve milímetros y en los bolsillos llenos de dinero, es lo que ellos ven como una posibilidad, como oportunidad y << ¡yo quiero ser como el!>>, ¡entonces es acá cuando el maestro rural viene a romper! Con toda ese tipo de pensamientos, a mostrarles el camino de que aprendiendo, de que potenciándose como personas pueden lograrse mayores cosas y sobre todo procesos de paz”

En la maestra Nereida al permitirnos conocer su historia de vida, refleja en su expresar un gran interés por el trabajo con niños en condición de discapacidad, ya que en esta comunidad hay varios niños con esta condición. Evidenciamos como en su escuela de Aratoca, cercana al pueblo busca generar nuevas y mejores posibilidades de vida para esta población, creando estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las particularidades y los ritmos de cada niña o niño; también le da un papel muy importante a la relación con la comunidad, en su preocupación por los esfuerzos económicos que realizan los padres y las madres de familia para enviar a sus hijos hasta la escuela, en la construcción de los proyectos como la inclusión de niños con discapacidades, o la formación para la nutrición adecuada de los niños:

“Hemos trabajado con los padres cuatro veces en el año,(...) trabajamos un proyecto de nutrición para los hijos: ¿cómo nutrir mejor a los hijos? porque muchas veces la mamita cree que darle caldo y arepa al niño ya con eso está bien alimentadito, entonces a raíz de eso nosotros elaboramos un proyecto de nutrición en el cual el niño va a recibir alimentos adecuados, (...) porque en el campo tenemos las naranjas pero no sabemos la importancia que tiene una naranja para nuestros hijos, bueno eso fue lo que hicimos en la reunión primera.”

El territorio en el que se encuentra ubicado el colegio rural Quiba Alta, tiene como característica predominante la manera como está en constante relación entre la ciudad y el campo, factor que se ve reflejado en las prácticas pedagógicas del maestro Henry. El maestro Henry trabaja en un sector “rural” al cual acceden niños de veredas rurales y también niños de las partes vulnerables de la ciudad de Bogotá, lo cual si bien le genera tensiones por las condiciones distintas de unos y otros (acceso a tecnologías, facilidades en la construcción de materiales), lo lleva a pensar su práctica pedagógica en relación con la

vida en el campo: “no podemos ir al campo a montarles a los muchachos proyectos que no tienen que ver con su entorno”

Este maestro en la zona rural de una localidad de Bogotá, ve en su propia práctica una posibilidad de generar expectativas de mejor vida en sus estudiantes, concibe la educación como una posibilidad de que el niño aspire a mejores cosas, por lo cual su quehacer como maestro gira en torno a transformar el pensamiento de los estudiantes, que no se vean a sí mismos como carentes de oportunidades y anhelan, deseen y sueñen mejores cosas para sí mismos:

“Pues a mí me parece que hablando de la escuela: o sea el maestro el papel es trascendental, porque el primer trabajo que uno debe hacer con los muchachos de la escuela rural es cambiarles eso (transformar el pensamiento), y pues ¿a través de que se cambia? Porque no es solamente que uno les diga <<No, venga, no piense así, piense de otra manera>> no, es a través de los proyectos que ellos puedan desarrollar que ellos mismos se vayan como dando cuenta que si pueden trascender en su vida profesional, y se pueden formar desde la educación superior también, que tienen esas posibilidades”

El departamento del Caquetá ha sido uno de los territorios más golpeados a nivel nacional por las dinámicas de guerra, debido entre otras cosas, al conflicto armado interno que ha sufrido el país y al narcotráfico; el maestro Edgar en este territorio con una fuerte problemática de pobreza, desplazamiento y violencia, evidencia el abandono y el descuido en el que se ha tenido al sector rural y construye propuestas para que la población retorne y se apropie nuevamente del campo, dado el fracaso de la migración del campo a la ciudad. A partir de ello, plantea la necesidad de crear mejores oportunidades en el territorio para un posible regreso al campo que nunca debieron abandonar, con las dificultades que plantea el hecho de que durante el desplazamiento la comunidad ya ha adquirido otras costumbres e ideas de vida:

“(…) con el proyecto educativo se ha tratado de resolver el problema de desplazamiento, el problema de los cultivos ilícitos, de conflicto armado entre otros, entonces esto les dio a estos campesinos la posibilidad de encontrar una alternativa que no encontraban en la ciudad de formación y educación donde ellos encontrarán espacios para poder manejar los conocimientos sobre el mismo campo,

porque quizás después puedan regresar a su tierra y sus veredas y lograr llevar nuevos conocimientos para ponerlos en práctica”

Ahora bien, encontramos que la distancia que existe entre el territorio campesino y las grandes urbes, y la historia con la que cuenta cada territorio son algunos de los factores que inciden directamente en las dinámicas, hábitos, costumbres y creencias de cada territorio.

Lo cual, una vez más, nos indica que las políticas educativas tienden a homogenizar la población colombiana, con un solo tipo de educación para tantas y tan diversas poblaciones. Sin embargo estas historias de vida son un claro ejemplo de que los maestros no se conforman con aquellas políticas educativas, sino que van más allá, contando con la capacidad de leer su propio territorio, se apropian de este y reconocen la especificidad de las dinámicas que permean a la población con la que trabajan. Esto se refleja a partir de las distintas prácticas pedagógicas que realizan estos maestros, cada uno de ellos, apostándole al beneficio propio de cada uno de sus territorios.

Así pues, reconocemos que la ruralidad se vive de maneras muy distintas, que no podemos hablar de una sola ruralidad dado que las condiciones de los campesinos son muy diversas, que es preciso referirnos más bien a *ruralidades*, diversas y numerosas. Estos maestros son un claro ejemplo de sujetos que leen y releen su territorio, maestros que no se quedan en los conocimientos que deben transmitir ni en la aplicación de modelos que otros han pensado para el campo, sino que piensan, proponen y generan dinámicas, proyectos y estrategias que respondan a las necesidades de cada lugar.

Diferencia de la educación rural y la educación urbana

Muchos de los debates actuales frente a la educación que se da en el campo colombiano, giran en torno a los factores que diferencian esta educación de la educación que se da en otros territorios. Por lo tanto para la presente investigación fue necesario conocer y explorar si para el maestro rural colombiano existen diferencias y de ser así, cuáles son y desde qué puntos las perciben.

Este apartado retomará en un primer momento los planteamientos de los cuatro maestros en relación a este tema, para precisar, a partir de ellos, cuáles han sido nuestros hallazgos.

El maestro Henry manifiesta en un momento dado que la educación debe ser la misma para todo el territorio colombiano:

“No la veo como educación rural y educación urbana, a mí me parece que educación es una sola, que se tiene que dimensionar desde la parte rural es diferente, pero la educación es la misma, hay es que simplemente hacerle unas pequeñas adaptaciones por esas problemáticas”

En un primer momento el maestro Henry no reconoce la diferencia entre estos dos territorios, sin embargo con el transcurso de la entrevista afirma que esto puede ser porque trabaja en la zona rural de Bogotá, y reconoce que puede ser muy distinto en otros lugares:

“(…) bueno, tal vez yo estoy siendo un poco... tal vez muy optimista ¡no se! Porque ¡si claro! muy seguramente si vamos a hablar de pronto con un maestro y preguntarle qué es la educación rural por allá del Putumayo, del Caquetá, él sí puede tener una dimensión ¡muuuuy! diferente de lo que es educación rural, pero yo siento que aquí que estamos digamos en el área periférica de Bogotá o periurbana mmm la diferencia no es mucha. Henry Miranda.”

En las referencias que el maestro Henry hace a las características de los estudiantes, maestros, colegios y niños del campo y en la orientación misma de sus prácticas, es contundente la diferenciación que este maestro hace de las prácticas en el sector rural:

Por una parte, identifica que el ambiente rural tiene un impacto en las características de los estudiantes:

“... yo creo el ambiente que vive la escuela, me refiero al ambiente natural ¿no?, el entorno que los hace distintos un poco, ellos mmm no sé si, me imagino que no escuchar tanto ruido, de verse rodeados de campo, tal vez eso los hace más tranquilos, siento que de una u otra manera eso tiene que ver mucho mucho; hay un poco más respeto, de receptibilidad por parte de los muchachos hacia los maestros, todavía se siente un poco ese cariño y esa empatía y el respeto hacia el maestro, todavía, entonces, claro eso es importantísimo”

Podemos considerar que el maestro Henry, aunque experimenta algunas diferencias entre la educación rural y la urbana, no vive en su día a día la distinción de estas. Y esto se verá reflejado en otros de los apartados mencionados en la presente investigación, pues hemos considerado la manera como las condiciones de la institución en la que este maestro labora, tienden a parecerse en gran medida a las condiciones del área urbana.

Así mismo los maestros Diego y Nereida reconocieron sin dudarlos unos factores que diferencian la educación rural, por un lado dirigido a las condiciones a las que se enfrenta el maestro, en relación con las actitudes de los estudiantes, el trabajo con la comunidad y las condiciones de las escuelas en cuanto a infraestructura y recursos:

“pertenecer a esta escuela rural no da lugar a contaminarse con otro tipo de situaciones que pueden haber en la ciudad, en la ciudad hay niños con condiciones muy complicadas ¿sí? y los niños de nuestra ruralidad que por ejemplo tengan los zapatos rotos o que no tengan de pronto quien los ayude a hacer una tarea porque los padres o los abuelos no fueron a la escuela pero eso no es nada, en la ciudad hay situaciones peores con todas esas pandillas y sustancias psicoactivas, entonces yo pienso que en el campo hay mucha oportunidad de cosas maravillosas.” Diego Vivas

Por su parte, la maestra Nereida nos dice:

“trabajar con el área rural es muy agradable, muy importante, muy bonito, tengo compañeros que laboran en la parte urbana y hay una diferencia del cielo a la tierra, ¿por qué? porque la parte urbana... hay menos colaboración por parte del padre de familia, en cambio en el área rural la colaboración sí es bastante, segundo, el manejo de los niños en el área rural gracias a Dios todavía se rescatan los valores, el respeto, la obediencia, en el área urbana no, muy poco”

Como se puede observar, la comparación que realizan estos dos maestros se aleja totalmente de visualizar la ciudad como “mejor”, por el contrario, aprecian las características de los niños campesinos, y valoran las condiciones a las que se enfrentan en el campo, en relación con lo urbano. Encuentran que los niños campesinos tienen valores como el respeto por sus pares, por sus padres, cuidadores y maestros; la importancia que le

dan al trabajo en colectivo para generar cambios en sus territorios, el cuidado y el compromiso con la naturaleza y el lugar en el que habitan.

El maestro Edgar menciona que al no haber unas políticas claras para la educación en el campo, la educación se convierte en una sola para todo el territorio colombiano y afirma que tal vez por ser del campo, no se les presta la atención que las escuelas campesinas requieren y necesitan, para posibilitar una educación que los dignifique y les contribuya para las mejoras de sus territorios, que por sus dinámicas se presentan de maneras complejas y distintas:

“no hay una política clara, no se sabe con claridad qué es educación rural, ni cuáles son sus propósitos, ni cuáles son sus lineamientos, ni para donde va. No hay de dónde agarrarse para decir que existe una educación rural porque no hay el marco jurídico para el desarrollo de esta.” Edgar Gómez

Con lo cual el maestro Diego está de acuerdo ya que...

“Tomas Villasante es un escritor de políticas públicas, lo que él plantea es que desde la más mínima expresión el individuo como personita allá solito en el colectivo en la comunidad es donde genera las políticas y el problema es que las políticas nos las mandan ya hechas, se sentaron dos magos ahí a poner políticas a todo el territorio nacional y nosotros como ciudadanos todo venga pa dentro y ese es el problema” Diego Vivas

Con el propósito de aportar hacia la diferenciación de la educación rural y la urbana en Colombia, desde las experiencias de los actores principales: los maestros, recogemos cuatro conclusiones del presente apartado. En primer lugar exponemos que la educación en cuanto a conocimientos y saberes no se diferencia en los discursos de los maestros citados; es decir, no existe una diferencia clara en cuanto a los contenidos que son enseñados en cada una de las escuelas, con esto no queremos afirmar que los maestros rurales no enseñen conocimientos específicos a su territorio, por el contrario exaltamos la manera como este se apropia del territorio y a partir de esto enseña; sino que pretende mostrar la manera como estos maestros al tener que exponer las diferencias, no las dirigen hacia lo educativo como tal; lo que nos lleva a la segunda conclusión.

Los maestros rurales sitúan la diferenciación entre educación rural y urbana en dos factores principales; el primero ligado a los recursos destinados a la escuela campesina, los cuales son mínimos en relación a los destinados a la escuela urbana, y así mismo la diferencia abismal entre la infraestructura de estas. Coincidiendo en la manera como la escuela rural se puede ver en desventaja frente a la urbana, económicamente hablando. Y una segunda, sujeta a las características de la población campesina, ésta a diferencia de la mencionada en primer lugar, hace que el maestro conciba a la escuela campesina en ventaja a la urbana, pues conciben a la población urbana como compleja, y a la campesina según ellos, más adecuadas.

Las diferenciaciones mencionadas anteriormente, llevan a una tercera conclusión, la cual es que las diferencias entre educación rural y urbana se sienten en mayor medida en los territorios campesinos más apartados de las grandes urbes. Entre más alejada se encuentra la escuela de la ciudad, más se marcan las características específicas de la población campesina y así mismo, más se siente la precariedad de recursos económicos, esto puede evidenciarse por ejemplo, en el maestro Henry quien la distancia que tiene su institución con la ciudad es mínima, lo que genera mejor accesibilidad a los recursos educativos y a entidades de apoyo, a diferencia del maestro Diego quien se encuentra ubicado en una vereda lejana a las ciudades lo cual genera una mínima disponibilidad de rutas de apoyo.

Y una última conclusión hace alusión a que las diferencias entre la educación rural y la educación en la ciudad están muy relacionadas con la forma en la que están diseñadas las políticas Educativas para la educación rural, pues no incluyen el campo como un territorio que presenta dinámicas y requerimientos distintos a los de las ciudades.

Maestros Autónomos

Otro de los hallazgos de este estudio tiene que ver con la manera como los maestros de escuelas rurales tienden a entrelazar su vida y su día a día con las dinámicas de la escuela.

Se hace necesario en este punto, mencionar que la escuela urbana cuenta con dinámicas que llevan a que tanto los estudiantes como los maestros, vivan la escuela de manera apartada a su vida cotidiana, pues esta, tiende a ser una institución alejada de los intereses de los niños y niñas; así mismo, los maestros cumplen un horario establecido, y este se lleva a cabo sin permitir que el maestro dedique más tiempo a la institución; en este punto, recogemos de nuevo los planteamientos de Parra (1997) quien menciona que la escuela campesina es una institución externa a la comunidad, y coincidimos en que los fines de la escuela no atienden a las verdaderas necesidades del campesinado, sin embargo, en estos viajes por diferentes ruralidades, encontramos que estos maestros rurales viven el territorio campesino, y entrelazan el territorio con sus vidas, y con la escuela misma.

Los Maestros de la educación rural colombiana, entretejen aquello que viven en su cotidianidad con lo que viven en la escuela, a tal punto de que, el horario no es un obstáculo para su desempeño como maestros, y así mismo este Ser Maestro se convierte en más que una profesión: se vive y se realiza a cada momento.

En estas escuelas campesinas encontramos una gran autonomía en los maestros: “*¡Se puede trabajar!, todo lo que quieres hacer se puede hacer, a diferencia del casco urbano*” Henry Miranda Por otra parte, tiende a ser quien se encarga de todos los procesos de la escuela, lo cual podría verse como una desventaja, sin embargo vemos que esto hace que se apropie de su escuela y la sienta tan suya, que busque diferentes formas para sacarla adelante, indaga, investiga, propone, experimenta. Estos maestros que trabajan en áreas rurales, no son maestros solamente en el día, o en la tarde, son siempre maestros, viven las dificultades de la comunidad, piensan y construyen proyectos que la benefician, atienden, escuchan, aconsejan tanto a estudiantes como a familiares de estos, en todo momento:

“La educación es muy personalizada en el campo, los grupos son pequeños y eso es una fortaleza, en cambio en la ciudad son grupos como de cuarenta donde todos hablan y se chuzan con el lápiz las orejas y al final el maestro se va y dice ya cumplí con mi horario me voy porque tengo otra clase y entonces uno dice como que eso es una oportunidad y que los niños y el maestro nos conocemos más entonces la educación es más profunda y también en el campo, llegamos a un estado de consciencia donde comprendemos la pobreza, la necesidad del niño, sabemos que el niño no da más porque el niño

está mal alimentado porque no tiene todas esas vitaminas que necesita el cerebro para funcionar, esto para mí es una posibilidad de lo que se enseña, enseñarlo con gran calidad y la constancia porque no es lo mismo que allá los maestros deban coger ese transporte con todos los conflictos que tiene la ciudad, no más la semana pasada los mismos maestros pararon la ciudad y cada día será otro gremio y los maestros requieren llegar a sus aulas, en cambio a mí no me para sino que haya un abejorral, un avispero toriado o un novillo bravo que no me deje pasar pero de resto yo llego a mi escuela no falto jamás, no tengo esos problemas que tienen en la ciudad.” Diego Vivas

El compromiso e identidad por lo que hacen le genera al maestro rural, una gran responsabilidad, porque les gusta y emociona su labor, trabajan en pro de mejorar las condiciones de vida de cada uno de los miembros de sus comunidades, realizando a diario acciones que les permiten seguir construyendo tejido social desde las escuelas y desde lo más íntimo de sus vidas.

Ahora, si bien las cuatro escuelas son rurales, podríamos diferenciar la manera cómo viven su escuela, los maestros Diego y Nereida, de los maestros Henry y Edgar, pues los primeros, se encuentran solos en su escuela, son ellos quienes las dirigen y levantan, tienden a convertirse en toderos, porque si bien ejercen su labor como maestros no se limitan a ello, si no que por el contrario se mueven en la comunidad con un sin número de profesiones y oficios para los cuales no se han formado:

“El maestro rural es ese maestro que tiene el liderazgo, el maestro rural es el alcalde, el maestro rural es el cura, el maestro rural es el psicólogo, el maestro rural es quien está dispuesto a ser hasta de enfermero, entonces es eso es lo que somos los maestros rurales, somos el todo para todo y por todo ¿sí?” Diego Vivas

Los segundos cuentan con la compañía y ayuda de maestros y directivos, característica que también se encuentra en la escuela urbana; y esto deje ver la manera como las dinámicas institucionales marcan el oficio del maestro, y así mismo como ciertas prácticas se dan en mayor medida en unas ruralidades que en otras. La maestra Nereida y el maestro Diego, muestran un nivel de relación mayor entre sus vidas y su escuela, puesto que cuentan con una correspondencia directa entre lo que son las dinámicas de su cotidianidad y la vida misma en la escuela, viendo a estas dos como una sola:

“(...) cuando yo llegue a esta escuela, a esta comunidad era todo apagadito, pasaban una navidad todo como muerto, entonces yo empecé a motivarlos, a reunirlos, a decirles <<hagamos las novenas de navidad, organicémonos>> y ahora llevamos como unos seis años donde celebramos la navidad allí en una tiendita de la esquina llamada El Pórtico donde nos reunimos todos los 24 de diciembre y lo pasamos como si fuera una sola familia, entonces se puede ver que la escuelita cumple un papel importante en su comunidad...” Nereida Ávila

Así pues, aquellos maestros que no cuentan con la presencia de agentes superiores todo el tiempo en sus instituciones, en cuanto al ámbito laboral se refieren.

Estos últimos maestros evidencian un tipo de autonomía distinto, en el cual cuentan con unos agentes garantes del cumplimiento de sus labores instaurados todo el día en la escuela, lo que los lleva a centrarse más en el quehacer dentro de la misma; claros ejemplos de esto son, la jornada, los tiempos, el currículo, entre otros, los cuales para el caso de la maestra Nereida y el maestro Diego son factores que no inciden en el diario vivir de su escuela.

Escuela y comunidad

Consideramos que este apartado surge del anterior, pues la relación que crea el maestro con su escuela, se refleja en la relación comunidad-escuela. Una de las características de la educación rural en Colombia, es la manera como la escuela campesina tiende a hacer parte de las dinámicas de la comunidad, e involucrarse tanto en ellas, que ambas parecen ser una sola, es decir, la escuela campesina responde a las necesidades del territorio, y el territorio se hace partícipe de las dinámicas de la escuela; en este punto coincidimos con los aportes realizados por Zamora, quien en su investigación *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*, (Zamora, 2005), menciona esta característica como una de las encontradas en las circunstancias a las que se enfrenta un maestro rural.

Sin embargo, cabe traer de nuevo a colación, la manera como esta relación se transforma de acuerdo a la ruralidad en la que se encuentre. Pues de nuevo fue encontrado que la relación escuela-comunidad que se da en los territorios más alejados de las grandes urbes, se diferencia en gran medida de la que se da en territorios más cercanos a estas.

Estas diferencias pueden surgir por, como ya fue mencionado, la distancia existente entre la escuela y la ciudad; encontramos que esta distancia trasciende la relación escuela-comunidad, pues, parece ser que en las veredas más alejadas de la ciudad, la soledad y el abandono hacia la escuela es suplido por la ayuda de la comunidad misma. Encontramos que la comunidad también logra tener más sentido de pertenencia por las escuelas cuando estas se encuentran más “solas”, esta soledad dirigida hacia el Estado y los mismos directivos de las escuelas principales. Por lo tanto fue evidente encontrar experiencias que dieran cuenta de la manera como la comunidad se involucra en gran medida en los proyectos de la escuela y así mismo la manera como el maestro tiene en cuenta a la comunidad para el desarrollo de cada uno de sus proyectos. Sin embargo reconocemos que es el maestro el principal causante de esta relación cercana que se puede dar entre escuela y comunidad, pues es él quien busca formas que lo acerquen a las dinámicas de la comunidad y/o acude al llamado de la misma para participar en estas:

“... entonces se puede ver que la escuelita cumple un papel importante en su comunidad... cuando hay un caso de solidaridad es cuando más participamos nosotros con la comunidad ejemplo: cuando se muere alguna persona de la comunidad, cuando hay algún accidente nos ayudamos, cuando hay un conflicto, como yo soy de la comunidad yo trato de hablar y mediar con las personas para que el problema pase y no se agrande.” Nereida Ávila

Se reconoce a los maestros como agentes de idoneidad en la medida en que portan un saber en relación a las dinámicas sociales, políticas y culturales de cada uno de los territorios. Las relaciones que se tejen en las comunidades y de manos de los maestros son hechos preponderantes, porque si bien se nutren unos de los otros, estos inciden directamente en las dinámicas sociales, su labor se expande por la comunidad y por ende por todo el territorio, construyéndose así una relación bidireccional puesto que la comunidad se encuentra en un alto grado de compromiso con la escuela y el maestro, debido a que lo apoyan y reconocen como agente de vida y sueños:

“La relación escuela y comunidad es buenísima, porque llega un momento en que el maestro se convierte en el artífice de las cosas que suceden en la comunidad, por ejemplo a mí me ha tocado hasta arreglar matrimonios, lo único que no he hecho todavía es de partería pero eso algún día me

tocará (...)el maestro rural tiene que estar en todo eso porque mientras usted está en la pizarra escribiendo y mira hacia atrás pueden haber más niños o quedarse solo porque la comunidad se derrumba y la persona que fue a la universidad fuimos nosotros y somos los más preparados que podemos aportarle a esa sociedad de la comunidad campesina.” Diego Vivas

Las comunidades se manifiestan a diario en la medida en que se vinculan o no las demandas de la escuela en relación al desarrollo y/o aprendizajes de los niños y a las relaciones interpersonales entre padres y maestros, los padres, madres o cuidadores de los niños y niñas se hacen partícipes de cada eventualidad que la escuela demanda como por ejemplo: el embellecimiento de la misma, una calamidad que se le presente a cualquier vecino o una arbitrariedad que se presente contra algún miembro de la misma comunidad, entre otros.

Aunque es de resaltar también en este punto que se reconoce la singularidad en la cual, para algunos maestros las dinámicas de la comunidad no hacen parte de sus prioridades, lo que no los hace malos maestros o deslegitima su oficio, puesto que se piensan más desde sus aulas de clase y el trabajo con los niños, centrándose en ellos como escenarios de cambio y pensando a las familias como incidentes en el desarrollo de un ambiente sano en la escuela, pero guardando una cierta distancia:

“La relación que tiene la escuela con la comunidad no es mala, ¡es pésima!, porque al hablar con estos sujetos, ellos dicen que la escuela no aporta nada a la comunidad y al territorio, entonces el colegio se ha ganado cualquier cantidad de premios, que un colegio rural tenga procesos de calidad con modelos europeos es una vaina loca, y lo hemos logrado, pero el trabajo con la comunidad nada, la comunicación no ha sido afectiva, el celador me decía que si se hicieran énfasis en lo rural sería mucho mejor” Henry Espitia

Abandono por parte del Estado

Otra lectura que podemos hacer frente a la educación rural colombiana, es el olvido por parte del Estado hacia aquellas escuelas que se encuentran en los territorios campesinos. Este planteamiento es sustentado al percibir un sentimiento de soledad y abandono por parte del Estado, en dos de nuestros cuatro maestros. Cabe mencionar que este abandono

parece incrementarse en las escuelas que se encuentran más alejadas de las cabeceras municipales, o, así fue evidenciado en las experiencias de estos cuatro maestros; por lo tanto este sentimiento no se refleja en el diario vivir de los maestros Henry y Edgar, mientras que en las otras dos escuelas es un sentimiento que habita en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas de los maestros. Es por ello que reconocemos que la maestra Nereida y el maestro Diego dieron a conocer experiencias en donde son ellos quienes buscan por sus propios medios los recursos destinados para la escuela, son quienes levantan con sus propias manos la misma, son quienes crean, diseñan y ejecutan los proyectos para la escuela y para la comunidad:

“El papel de Estado es un papel como como mitigador pienso yo más que preventivo, porque las oficinas están allí para atender la vulneración de derechos pero en los temas de prevención, esos nos relegan a nosotros como docentes, nosotros somos los que damos la información, nosotros somos los observadores de los niños en el aula y los observadores de los niños en la comunidad como ellos avanzan en sus procesos pedagógicos sí, normal sí, porque cuando hay carencias en los hogares campesinos por afecto, alimentación, por autoestima, por nivel académico escolar de los padres de familia o de los tutores si” Diego Vivas

“la presencia del Estado es nula, entonces la delincuencia empieza hacer su nido, su ambiente y eso empieza a afectar el ambiente de la población sustancialmente.” Edgar Gómez

Encontramos que cada uno de los cuatro maestros parece refugiarse en una entidad estatal que sea próxima y cercana a su territorio, es decir, al encontrarse en el olvido por parte del Estado buscan organizaciones quienes apoyan y auxilian diferentes necesidades del maestro, la escuela y la comunidad, que si bien no están vinculadas directamente en el campo de la educación se acercan a brindarles el apoyo que requieren, como los son las alcaldías, ONG, entre otras.

El maestro Henry por la ubicación de su escuela y así mismo por la ubicación de su residencia que es en la ciudad de Bogotá, tiene la posibilidad de desarrollar y presentar proyectos educativos vinculados directamente a la Secretaria de Educación, por ello este y otros entes distritales se han convertido en el apoyo para la realización y cumplimiento de los proyectos que él realiza en la escuela.

El maestro Edgar por su parte, al ejercer un cargo como coordinador se ha vinculado a entidades como lo son el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Instituto Nacional para el Desarrollo de Capacidades del Sector Rural (INCA) para fortalecer los proyectos agropecuarios que se llevan a cabo en su escuela.

La maestra Nereida al tener una comunicación asertiva con el rector de su institución, ha logrado encontrar en él un apoyo para la ejecución de cada uno de sus proyectos:

“Otra problemática es que muchas veces el gobierno olvida mucho las escuelas rurales, como el cuento, creen que porque uno está en el campo pues de pronto no necesita mucho.”

Y por último el maestro Diego menciona que los recursos que ingresan a su escuela han sido principalmente destinados por el Comisión Mixta para la Promoción de las Exportaciones (COMPEX) por la ONG Asociación de Centros Educativos del Cañón del Rio Garrapatas (ACERG) la cual hace parte; y por otro lado la vinculación al Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS) del Valle del Cauca quien ha apoyado los diferentes proyectos elaborados:

“(...) como por ejemplo mis últimas propuestas han sido con Colciencias en un proyecto pre estructurado que se hizo de una especie que es la Clorocrisa Multicolor que es una pajarita de muchos colores endémica de esta región de la Serranía de los Paragua...”

Entonces, percibimos que a diferencia de otros territorios como lo es el urbano, la escuela en el territorio campesino se encuentra aislada de los recursos y beneficios que puede brindar el Estado. Lo cual por un lado lleva a hacer un llamado a este quien pretende y le exige a la escuela rural que dé cuenta de procesos educativos adecuados como los pueden dar las instituciones educativas urbanas, sin embargo, la escuela rural está en desventaja a otras en cuanto a recursos, apoyo y ayudas. Y por otro, esto permite exaltar la labor del maestro rural, quien, como lo muestran estos cuatro maestros, no se conforma con

lo poco que el Estado les da, sino que van más allá, y levanta la escuela con sus propias manos.

Metodología Escuela Nueva

La metodología escuela nueva fue reconocida como principal referente al hablar de educación rural y en la proximidad de las escuelas rurales. Pero fue grato que aunque se reconoce, los maestros van más allá, y no se conforman con ella sino que trascienden esta metodología y la dejan sin soporte al reconocerse como portadores de saber pedagógico.

Encontramos que la metodología Escuela Nueva es usada por algunos maestros de escuelas rurales, más precisamente en las escuelas unitarias o multigrado, como lo es el caso de los maestros Nereida y Diego quienes se expresan frente a esta metodología con agradecimiento, en tanto ha facilitado y simplificado el trabajo con niños de distintas edades y grados en un mismo espacio:

“(...) y empecé a averiguar cómo era la metodología Escuela Nueva porque yo no tenía ni idea de cómo era la metodología Nueva, cuando a mí me nombraron de docente yo pensaba que era como nos enseñaron a nosotros y resulta que no, yo llegue allá y me encontré con otro ambiente diferente, empezando con trabajo con guías, ¿entonces qué hice yo? aprender y mirar cómo trabajarlas.”

Nereida Ávila

“Yo tengo el modelo cubano que la primaria va hasta sexto grado, tengo transición, primero, segundo, tercero, cuarto, hasta sexto, es una escuela unitaria con modelo Escuela Nueva, yo tengo trece niños de los seis grados y pues los niños que tengo son niños que se manejan de diferentes maneras, porque por ejemplo tengo niñas que han sido violentadas de pronto en su dignidad ¿sí?, por el tema este del conflicto” Diego Vivas

Sin embargo es fundamental recalcar que estos maestros no se quedan con la ayuda que esta metodología les brinda, sino que por el contrario, están replanteando y generando los modos de enseñar en la escuela, es importante en este punto hacer un llamado a que la escuela rural sea concebida y reconocida más allá de los modelos pedagógicos que maneja, y que se replantee esta concepción y se empiece a visualizar el espacio de la escuela

campesina como un espacio rico en conocimiento, que trasciende las dinámicas de la educación en tanto se extiende como un espacio vivo, y así mismo que el maestro deje de ser reducido a un ejecutor, sino que sea concebido como un sujeto participe de las dinámicas de su escuela, que siente y vive la misma:

“de pronto la metodología que uno utiliza, que uno va cómo al ritmo del estudiante, entonces cuando uno se le pega al estudiante, lo motiva y lo incentiva el niño va soltando, entonces los padres de familia del pueblo se motivan mucho y a raíz de eso empiezan a trasladar los niños para esta escuela”

Nereida Ávila

“El maestro rural hace de... yo soy el presidente de la junta de acción comunal, el secretario, el tesorero, el administrador del agua, el sacristán del padre, yo soy el consejero, soy el de confianza, el de las llaves (risas) ¡entonces sí, ese es el maestro rural de verdad que sí! y soy una persona que siente esa sensibilidad por el niño que le falta algo el cuaderno, el niño que le faltan los zapatos uno hace también esa parte tan hermosa.” Diego Vivas

Maestros sin formación como maestros

En la actualidad a nivel educativo se han generado una serie de tensiones y discusiones frente a aquellos maestros que se han formado en un saber estrictamente pedagógico y aquellos maestros quienes se han formado en otras áreas del conocimiento, quienes no han contado con una aproximación al campo de la pedagogía para el trabajo en las aulas. Siendo así como con el pasar de los años el campo de la pedagogía se ha visto impregnado por un sin fin de agentes que aun sin contar con una formación pedagógica se encuentran en las aulas tanto de instituciones rurales como de urbanas, quienes han participado en convocatorias o concursos del Estado para ejercer el rol de docente, ya que dicha convocatoria está abierta a nivel nacional para cualquier persona que cuente con un título profesional.

Lo anterior es bastante ambiguo, porque si bien el hecho de que cualquier agente profesional se pueda vincular en un campo que es estrictamente pedagógico es bastante contradictorio y nocivo, en la medida en que muchas veces llegan y afectan a los niños y niñas con quienes trabajan, pero por otro lado se encuentran unos agentes que aun sin contar una formación estrictamente pedagógica dan cuenta en cada una de las acciones que

realizan en sus aulas como agentes de cambio e integralidad, como es el caso de dos de los maestros convocados en esta investigación, que si bien no cuentan con una formación estrictamente pedagógica, su trabajo en las aulas ha dado cuenta de lo excelentes profesionales que son y de cómo el trabajo en la escuela les ha contribuido a afianzar sus conocimientos y a construir saber pedagógico:

“Yo pienso que aunque toda mi formación no fue específicamente con el propósito de hacerse uno maestro, quizá la línea de trabajo que era direccionado desde los seminarios hacia el trabajo social y con la comunidad eso me ayudó mucho” Edgar Gómez

“llevo tres años y medio vinculado a la educación de profesión soy psicólogo... ehheh tengo una maestría en educación y desarrollo humano” Diego Vivas

Esto se hace necesario mencionar, en tanto la presente investigación ahonda en el oficio del maestro, en sus saberes y experiencias; los maestros Diego y Edgar, aunque no cuentan con una formación como tal de maestros, reconocemos la gran labor que han realizado y que realizan como maestros. Sus experiencias y vivencias en la escuela los han formado y construido como sujetos con un saber pedagógico. Estos dos maestros se han configurado, construido y cimentado en sus comunidades, en el trabajo que han realizado con el pasar del tiempo en las aulas y en las vidas de los niños con quienes han trabajado, los cuales hoy en día son el sustento de que son agentes de cambio, quienes se formaron en diferentes áreas del conocimiento, pero quienes hoy se reivindican como unos maestros integrales.

Maestros que transforman

En este punto se hace reconfortante para nosotras, reconocer que dentro de las dinámicas de la escuela rural colombiana se encuentran sujetos que admiran y le dan importancia a lo que hacen día a día en su labor como maestros. Si bien reconocemos que estos cuatro maestros han logrado transformar realidades, este apartado se centra en rescatar la manera como estos se conciben como sujetos con una gran pasión y una satisfacción frente a su trabajo. Muchas de las investigaciones que hacen referencia al maestro rural, han dejado de lado la manera como este se concibe a sí mismo y por lo tanto a su labor; es fundamental

recalcar que los maestros colombianos son apasionados por su trabajo y esta pasión se ve reflejada en el trato que les dan no solo a los niños y niñas sino además a la comunidad, a los proyectos y a la escuela misma.

La maestra Nereida nos invita a que nos acerquemos al salón de clases, y que miremos la manera como los niños y las niñas trabajan concentrados en su trabajo, lo que posibilitó que ella siguiera conversando y contándonos de sus experiencias:

“Trabajar en el campo es bonito, el que vaya a Aratocha y venga por aquí y pregunte por mí, todo el mundo le habla maravillas de mí, o sea por el trabajo porque yo me dedico mucho a los niños, yo cuando veo un niño con dificultades, hasta que no aprende, porque la verdad quien pierde el año soy yo, a mí no me pierde el año el niño, sino soy yo, porque yo no hice nada, vi que el niño no avanzaba y lo fui amontonando que eso es lo que pasa en la escuela tradicional.”

Pero la manera como ella narra, no es cualquier manera, es una en la que la mirada se llena de alegría y orgullo frente, no solo a lo que está haciendo con y por aquellos niños, sino además por el recuerdo de lo que ha logrado, entregándose como maestra de esta escuela y así mismo lo que sabe, con certeza, que hará.

El maestro Diego, por medio de sus narraciones y por la sonrisa que en ningún momento se desvaneció mientras hablaba, reflejó un sentimiento de orgullo frente a lo que hace diariamente en su escuela. Cualquier sensación de cansancio, desesperación o anhelo de irse de allí no se asomó en ningún momento, lo que nos impresiona en gran medida, pues muchos de los relatos dejaban ver finales tristes y circunstancias difíciles. Sin embargo el maestro Diego valora todo lo que ha vivido y logrado como maestro de esta escuela y así mismo permitió darnos cuenta de que aún tiene muchos sueños y ganas de seguir construyendo mejores cosas en la comunidad por medio de su oficio como maestro, maestro que transforma:

“todo esa necesidad de potenciar esos niños del campo, potenciar esas familias, para cambiar de paradigmas de este Norte del Valle del Cauca (...), es cuestión de aportar algo de lo que uno ha aprendido en las aulas y aportar uno algo como ser social, como ser transformador que es lo que se hace desde la docencia, es el liderazgo que adquiere el docente rural permite que esas comunidades

entren en otras dinámicas que les permitan cambiar eso habitual si, esas creencias, y todo eso respetando claro esta lo que son sus mitos, sus leyendas, sus tradiciones, todo eso”

De igual manera, mencionamos al maestro Henry quien por medio de sus relatos, nos permite ver la manera como se reconoce como un sujeto resonante en la vida de los niños con los que trabaja y la manera como su oficio como maestro le permite transformar realidades, le permite irrumpir en los estudiantes y desde allí generar cambios que beneficien a los niños y niñas. El maestro Henry se concibe como un sujeto que puede llegar a realizar grandes cambios:

“digamos que eso es una dinámica que en la educación rural se tiene que ver desde otra perspectiva y cambiar el pensamiento del muchacho que porque es rural no tiene como posibilidades, que él es rural y la máxima posibilidad que el siendo hombre puede tener es llegar a ser celador del colegio”

Y por último el maestro Edgar evidencia en cada una de sus palabras la riqueza de su ser, sustentada desde cada una de las acciones que ha tenido que enfrentar en su territorio en específico, con el pasar de los años su lugar en la escuela cambió, este cambio se refiere a su rol como docente y ahora como coordinador, pero siempre con la mirada centrada en lo que le contribuye a su comunidad, este transmite una sensación de honra ante los trabajos que realiza, los cuales buscan el beneficio de la comunidad:

“Para mi ser maestro ha significado tener la oportunidad de contribuir con alguna tarea para los espacios donde uno vive, aportar un granito de arena en la formación de alguien. Lo que no puede olvidar un maestro es que tiene un compromiso y que más allá de todas las dificultades, su compromiso es con los niños o con esa población y que tiene muchas cosas que hacer y que con lo que tiene puede generar procesos.”

Fue muy valioso haber conocido estos cuatro seres que se piensan como sujetos transformadores de la realidad de la comunidad en la que habitan, pues esto se evidencia en las miradas de los niños, en el estado de su escuela, en la expresión de sus ojos al comunicar cada cosa que hacen, cada cosa que han luchado en beneficio de la misma. Encontrar maestros con esta característica es inspirador, pues transmiten amor por su profesión, amor por la comunidad con la que trabajan, amor por sus ideas y proyectos, amor

por Ser maestros. Y esto refleja que en las ruralidades colombianas se encuentra en gran medida sujetos que se entusiasman y exaltan con el oficio del maestro y con lo mucho que por medio de este pueden lograr.

Dualidad campo – ciudad

Reconocemos que las condiciones del campo como las de la ciudad son específicas en relación a las especificidades de cada uno como infraestructura, recursos, dinámicas, entre otros, pero así mismo vislumbramos la manera como se hacen necesarias las unas de las otras, pues se evidencia una constante relación, ya que estos maestros toman como fundamental o central la educación de la ciudad o las condiciones mismas de vida, para la existencia de las especificidades del campo.

Esto se hace más claro al nombrar hechos o situaciones tales como las nuevas dinámicas de comunicación, el impacto de la guerra en las comunidades campesinas y la incidencia de esta para las dinámicas de la ciudad, la expansión de la tecnología frente a las TICS lo que es la web los medios de comunicación como la televisión, los móviles, entre otros, puede decirse que esto se ha vuelto una necesidad y que se ha ido sumando a las dinámicas del campo. Y que además se hace evidente por ejemplo en la profe Nereida y Henry cuando hablan de que los niños del campo no tienen estas herramientas de la Internet y que si las tuvieran cambiarían cosas en el aspecto escolar; y por su parte la ciudad como escenario de traumas y caos el cual busca al campo como espacio de tranquilidad, abastecedor de alimentos y vida:

“(...) los mismos medios de comunicación o las mismas tecnologías con las que contamos porque al no haber internet es una dificultad, aunque bueno si uno mira la educación de antes, no es que fuera más buena o mala, sino como más efectiva, y no había internet, ¡pero bueno! de todas maneras sí es una dificultad que para los muchachos y para los maestros se ha convertido en una dificultad” Henry Miranda.

Dicha dualidad se hace más explícita al reconocer un intercambio de saberes constante entre la ciudad y el campo en la medida en que ciertos hábitos o tradiciones de uno u otro

se trasladan por las condiciones mismas de vida, en las cuales los habitantes y las condiciones se traspolan para cumplir con las nuevas dinámicas en el lugar en el cual los sujetos residen sin abandonar del todo sus raíces, buscando una constante relación campo-ciudad.

“(...) muchas veces las escuelitas sobreviven, hay escuelitas que están abandonadas de todo, ¡de todo!, no hay infraestructura, ni el mismo Ministerio y Secretaria de Educación se preocupan por dotación y más que dotación yo pienso que es más por capacitación y formación a los educadores, porque muchas veces terminan su formación académica sacando de su propio bolsillo y aun así uno se esfuerza para ese compromiso, sin el apoyo, sin una política clara para los problemas que puedan tener los educadores de esa zona, entonces también yo pienso que las políticas de Estado que han tercerizado la educación y que han hecho que los maestros lleguen a estas zonas sean maestros por tres meses, por cuatro meses pero eso hace que no haya un compromiso, las escuelitas sobreviven, como el que va de arriba abajo, es como el que va ahogándose y saca la manito hace una seña de sobrevivencia pero más o menos esa es la situación”. Edgar Gómez

Maestros que afirman con orgullo el ser campesinos.

Los cuatro maestros al dar a conocer su historia de vida, tanto a nivel personal como profesional y/o laboral, logran resaltar tras sus miradas y sus palabras, la importancia que para ellos tiene, el ser campesinos, el campo y la preservación del mismo como parte fundamental para la vida. Frente a esto evidenciamos por parte de algunos, la importancia de conservar y retornar al lugar del cual por ciertas circunstancias fueron alejados, es por esto que por medio de su labor como maestros buscan construir nuevas alternativas de preservación del mismo:

“Yo soy campesino, nací y me crié en el campo, tengo todas las raíces desde allí, no es para mí el ser campesino una situación peyorativa porque las cosas que le tengo que agradecer a la vida es que haya nacido en el campo y que haya he podido lograr nutrirme de todas las experiencias para formarme”
Edgar Gómez

“¡Campo! campo es la palabra riqueza, es la vida, campo es ancestral, todos venimos de allí de la misma tierra, yo soy campesino (risas) porque me gusta mucho el campo porque donde puedo siembro un árbol, ¡no se! no me veo en la ciudad jamás, quiero estar en vereda, en pequeñas comunidades

aportando lo que sabemos, lo que podemos ¡de verdad! por eso digo que si soy campesino” Diego Vivas

Es importante rescatar de estos cuatro maestros, que al nacer, formarse y desenvolverse día a día en el campo, hace que cuenten con una pertenencia y arraigo particular, ya que su labor no se limita a formar en los conocimientos escolares y/o responder a un currículo determinado, sino que por lo contrario buscan generar una relación entre la escuela y la vida cotidiana, frente a ese encuentro de saberes que son particulares de su territorio, y de esta manera hacer de su práctica pedagógica un proceso con sentido que dé respuesta a las verdaderas necesidades de cada una de sus comunidades, esto hace que tengan una trascendencia en su labor como maestros, puesto que buscan construir y tejer los sueños en común que se tienen para el campo, además de transformar en sus estudiantes la visión que se tienen de sí mismos, y/o la que se les ha atribuido externamente de forma negativa:

“Digamos la ilusión de uno es algún día, si podemos pensionarnos porque la cosa así como va (risas) si claro de regresar, yo siento que tranquilidad no podría encontrar en una ciudad, nunca, nunca podría encontrar tranquilidad en una ciudad, me siento tranquilo, me siento bien, me siento satisfecho, me siento bien en el campo” Henry Miranda.

Para nosotras es importante resaltar que los maestros reafirman con orgullo el ser campesinos y luchar por la preservación y la recuperación del mismo, trabajando en procesos y organizándose para que los proyectos, que se emprendan, ya sea con la comunidad o con los estudiantes, trasciendan y contribuyan a mejorar tanto la educación, como las condiciones de vida de cada uno de sus territorios, para así descubrir cómo lo menciona el maestro Edgar Gómez:

“es como la gran mina que uno tiene en el patio trasero, pero que no se atiende, no la asistimos, no la promovemos, no le damos alternativas, entonces es como tener una mina escondida y desperdiciada”.

El campo como escenario de paz

A lo largo de la presente investigación se han retomado planteamientos y hechos que trascienden el campo colombiano; desafortunadamente muchos de estos hechos han sido

perjudiciales para el mismo. Es lamentable reconocer que no es fácil encontrar en la historicidad del campo colombiano, acontecimientos que beneficiaran este, pues se ha visto envuelto por sucesos como el narcotráfico, violencia, injusticias entre otros.

Al comenzar ese recorrido por el campo colombiano, y al reconocer en algunos de estos territorios la historia violenta que posee, fue inevitable suponer que todo este bagaje histórico se vería reflejado en las narraciones de algunos maestros, pero para nuestra sorpresa, y es enriquecedor en gran medida conocer, que la palabra *campo* es para estos maestros un sinónimo de paz, vida, sueños, esperanza y tranquilidad; aun con las condiciones propias de cada uno de sus territorios, pues las situaciones a las que cada territorio se ha tenido que enfrentar no son impedimento para soñar y para reconocerlo como un ambiente saludable en el cual se hacen realidad fantasías, proyectos y anhelos. Para estos luchadores las condiciones de sus territorios los hacen más capaces y más fuertes a la hora de enfrentarse contra quienes les quieran cortar las alas, quienes quieren acabar con la vida y esperanza de sus habitantes y por el contrario logran robustecerse ante las adversidades convirtiéndolas en energía para seguir delante de la mano junto con sus comunidades.

“¡Campo! campo es la palabra riqueza, es la vida, campo es ancestral, todos venimos de allí de la misma tierra, yo soy campesino (risas) porque me gusta mucho el campo porque donde puedo siembro un árbol, ¡no se! no me veo en la ciudad jamás, quiero estar en vereda, en pequeñas comunidades aportando lo que sabemos, lo que podemos ¡de verdad! por eso digo que si soy campesino y me gusta mucho el campo, me gustan el aroma de las flores, el canto de los pájaros, me gusta poder descubrir, poder levantarme en la mañana y ver ese sol que sale, ese rocío, esa brisa, ¡sí! sentir llenar mis pulmones de aire, decir te quiero, te amo si todo eso.” Diego Vivas

Por ello en sus proyecciones siempre está como prioridad el terminar su ejercicio docente en el campo, en los territorios en los cuales han luchado y gestado cambios desde sus aulas:

“(…) si hablamos específicamente de la palabra campo en territorio pues yo lo asocio con otra palabra que es paz ¿para mí no? no me imagino preguntándole esto a un pelado desplazado, no para él no debe ser paz, para él debe ser guerra o violencia no sé; entonces vuelvo y digo, para mí, en las

condiciones que yo viví, que fueron muy bonitas de campo como territorio, sería como paz, tranquilidad, como una mejor vida, si eso sería” Henry Miranda

Así, para estos maestros el contar con la posibilidad de envejecer junto a sus familias y seres queridos en el mejor ambiente campesino es un sueño cumplido, en la medida en que toda su vida se han identificado con los sueños e ideales de un sector al cual pertenecen como lo es el campesino y qué mejor lugar que una tranquila y serena finca en el territorio que algún día los vio nacer para descansar y soñar con una escuela incluyente, diversa y que atienda a las necesidades de un sector específico como lo es el campesino.

“Yo soy campesino, nací y me crié en el campo, tengo todas las raíces desde allí, no es para mí el ser campesino una situación peyorativa porque las cosas que le tengo que agradecer a la vida es que haya nacido en el campo y que haya podido lograr nutrirme de todas las experiencias para formarme. Yo pienso que cuando pueda volver al campo lo haría con mucho gusto, para poder respirar el aire libre, ver las flores, los paisajes, las montañas, que me borre de la cabeza el conglomerado que hay en la ciudad y me diera la oportunidad de pescar, cultivar, de poder volver a lo que me quitaron de niño, volver al lugar hermoso.” Edgar Gómez

“¡Campo! (suspira antes de continuar) una palabra enormemente grande (sonríe) que abarca muchas cosas agradables ¿por qué? porque el campo trae tranquilidad, trae progreso, trae buenos resultados, buenos frutos, entonces para mi esa palabra campo me agrada mucho.” Nereida Ávila

Es importante en este punto cuestionarnos sobre la incidencia de esta concepción de *campo*, en el oficio de cada uno de los maestros; pues consideramos que la práctica pedagógica que estos realizan, es un reflejo de lo que sienten por el campo. Así pues, estos maestros anhelan que lo que perjudica al campo desaparezca, y que lo que lo beneficia aumente. A partir de esto cada maestro desde su quehacer se piensa la práctica pedagógica pensando en el beneficio del territorio campesino. Es por ello que cabe dejar en cuestión para próximas investigaciones, el hecho de que maestros que no conciban el campo como escenario de paz, influyan en las realidades de los estudiantes. Un ejemplo de esto podría ser, el educar para que aquellos estudiantes abandonen el campo, o, se encuentren en constante búsqueda por ser trasladados hacia la ciudad. Estos son supuestos que surgen del presente apartado, los cuales no tienen como propósito generalizar, ni tampoco afirmar que suceda de esta manera; pero es importante que en un futuro se exploren las experiencias

educativas de maestros que conciben el campo de diferente manera a como lo conciben estos cuatro maestros.

APRECIACIONES FINALES

A manera de conclusión podemos mencionar que la presente investigación permitió encontrar respuestas y generar preguntas frente a lo que ha sido y es en la actualidad la educación que se da en el territorio campesino en Colombia, y así mismo las dinámicas, circunstancias y situaciones que enfrenta esta en su cotidianidad; permitió que como maestras en formación reconociéramos gran variedad de factores trascendentales en la educación que se da en el campo. Es por ello que a continuación mencionaremos algunas de las conclusiones que construimos en el transcurso de esta investigación.

En primer lugar, este trabajo permitió reconocer que el territorio campesino no ha sido tenido en cuenta como eso: como un *territorio*, pues las legislaciones, reformas agrarias, políticas públicas y educativas dirigidas a este, no han sido diseñadas para atender al mismo como poseedor de una cultura, unas cotidianidades y costumbres propias, siendo reducido a un *contexto* que no da lugar a divisar la historicidad, las realidades y a los actores que la definen, lo que deja de lado que el campo es un Territorio más que un contexto, pues en él se respiran toda una serie de costumbres y conocimientos ancestrales, una visión de mundo, unas concepciones de vida... El campo colombiano es un Territorio vivo, que siente.

Las leyes y políticas actuales dirigidas al campo han venido haciendo de este, un territorio despojado, pisoteado y vulnerado por el desconocimiento y la no importancia de entes externos e internos que van en búsqueda de la acumulación descomunal de riquezas, aplicando la ley del más ventajoso, donde la tierra va quedando en pocas manos, generando un desequilibrio que va reduciendo cada vez más al campesinado tanto en sus formas de producción con la tierra, como sus costumbres y alternativas de vida digna.

Es por esto que hacemos el llamado a que sean tenidas en cuenta las voces de los actores principales en el momento de realizar políticas públicas, educativas y reformas agrarias, ya que es desde los mismos maestros y comunidades que habitan estos territorios que se garantizará la construcción de verdaderas respuestas a sus necesidades, y dejar de lado

adaptaciones externas que solo toman como garantía censos y estadísticas que denominan al campesinado como “el resto”, desconociendo sus particularidades.

En segundo lugar encontramos, y presenciamos como problemático, la división que se ha venido generando en el campo, bajo un ejercicio de poder del más poderoso sobre el poco poseedor de tierra, como se ve reflejado en que gran parte del repartimiento del terreno del país, podríamos concebir el campo desde dos partes: la primera referida a aquello que “enriquece” al país; que trae desarrollo económico y que permite relaciones con el extranjero; y la segunda parte, referida a la población campesina y sus necesidades, creencias, hábitos y costumbres, ligada a aquello que se pretende desaparecer, aquello que no aporta en gran medida sino que por el contrario obstaculiza.

Uno de los llamados es a que el territorio campesino empiece a tenerse en cuenta en las dinámicas del país, pero que esta atención se refleje en políticas que acojan las verdaderas necesidades de la población campesina; que así mismo el campesinado siga reconociéndose como población que lucha, pues puede lograr grandes cosas si así se lo propone, y por lo tanto siga moviéndose y exigiendo su bienestar; lo que nos lleva a hacer una reflexión, que gira en torno a la manera como los colombianos en nuestra concepción, estamos dividiendo constantemente lo que ocurre en el campo de lo que ocurre en las urbes, es fundamental dejar en cuestionamiento esto, pues si bien son dos territorios distintos, uno vive gracias al otro, y las dinámicas del uno permean en las dinámicas del otro; por lo cual es importante que como población colombiana asumamos que el campo es un territorio que no solo deben defender los campesinos, sino que nuestras raíces se encuentran allí y la desaparición del mismo afecta las dinámicas nacionales en general, por lo tanto un segundo llamado hace referencia a que asumamos un papel crítico frente a las determinaciones que hace el Estado colombiano frente al territorio campesino.

El territorio campesino es un territorio totalmente distinto a otros territorios, pues su emergencia y desarrollo a través de la historia lo han hecho específico; se reconoce, que un territorio diferente a otros no puede estar permeado por las mismas leyes, sino que requiere de políticas pensadas para suplir las necesidades de este. Sin embargo no basta con que

sean leyes específicas para ellos si los intereses están permeados por lógicas modernizadoras y tecnificadoras; es por ello que hacemos un llamado a que el campesinado haga parte de la creación de políticas, que den cuenta de sus realidades del campo, solo así, esta población podrá contar con verdadera legislación pensada en pro de su bienestar, las cuales no se darán mientras sean pensadas desde agentes externos al campo.

Al reconocer el territorio campesino como particular, percibimos la intencionalidad de cada participante en la presente investigación por reconocerse y hacerse sentir desde la proximidad de sus territorios, para con el país y el mundo mismo en la medida en que abrieron sus vidas, sueños e ilusiones en pro de la educación rural colombiana.

Este último punto nos lleva a la educación que se da en el territorio campesino, el cual, desde la emergencia y las políticas dirigidas hacia ella, han evidenciado pretensiones de modernidad del mismo. Pues encontramos unas políticas educativas dirigidas y diseñadas para la ejecución de una tecnificación en búsqueda de la mano de obra cualificada, por medio de modelos que apliquen y hagan efectivo lo que se requiere para el mercado global al cual busca inscribirse el gobierno y las elites del país colombiano. Sin darse la oportunidad de considerar otras formas de pensarse el campo y así mismo la educación para el desarrollo de nuestro país, alejado de un pensamiento occidentalizado.

Un aspecto enriquecedor para nuestra formación como maestras, es encontrar por medio de esta investigación, la manera como la educación rural se puede dividir en dos, una ligada a la manera como es vista la escuela campesina, a las políticas y leyes dirigidas hacia ella, y a los fines que se pretenden por medio de la misma desde el gobierno y el Estado; y otra ligada a la forma como se hace escuela campesina desde sus principales actores: los maestros; esta segunda, nos enorgullece presentarla como un modo de oponerse a las finalidades que buscan la tecnificación y/o modernización del campo por medio de la escuela, y que rompe con los esquemas y concepciones de la educación rural. Esta última hace referencia a la manera como los Maestros rurales trascienden las políticas homogenizadoras y logran realizar actos educativos dirigidos y pensados para una población particular: su comunidad. Maestros que son capaces de reconocerse como sujetos

transformadores de realidades que no son acordes al campo como escenario de paz; maestros portadores de un saber pedagógico el cual se refleja en la manera como hacen, sienten y piensan la escuela campesina.

El reconocer a maestros con tan abundante sabiduría, amor, pasión, esperanza, entre otros muchos atributos que les acompañan, permitió a la presente investigación reconocer que la escuela ya sea rural o urbana se realiza en manos de los maestros, quienes no se conforman con políticas educativas copiadas de otros países, quienes por medio de un sinnúmero de acciones pedagógicas que irrumpen con la naturaleza del olvido, o la pasividad del maestro como ejecutor de planes de estudio y se ven por el contrario como entes transformadores en pro de su propósito en las aulas y en las comunidades.

Esta investigación nos permitió darle lugar al Maestro, como sujeto que porta y produce saber a través de sus prácticas educativas, desde sus territorios y escuelas pensadas fuera de las dinámicas que le son exigidas desde el Estado y del Ministerio de Educación mismo. Los aciertos, miradas y hallazgos de esta investigación, se basaron en la manera en la cual los maestros rurales se piensan los temas que les conciernen como por ejemplo: las visiones de ruralidad, de campo como escenario de paz y de escuela como ambiente de cambio, entre otros muchos que se expusieron, dando vida a la escuela rural colombiana vista desde las aproximaciones de maestros campesinos ubicados geográficamente muy distantes, pero con ideales, sueños y anhelos de educación y vida muy cercanos.

El realizar una serie de viajes por nuestro territorio Colombiano nos permitió conocer directamente desde la voz del maestro, la diversidad y riqueza que existe en nuestro país respecto a las costumbres, las formas de pensar el territorio y las dinámicas que se viven en el mismo, que hacen de cada maestro unas vivencias diarias, unos sentires, construcciones, reformulaciones y pensamientos distintos frente a su trabajo en cada territorio al que pertenece y lleva a cabo su labor.

Para la presente investigación el viajar, reconocer, relatar y exponer las vivencias de maestros rurales, significó darle voz a uno de los principales agentes en la educación rural

colombiana, quienes a diario viven y construyen desde sus saberes escuela, muchas veces alejados de grandes pedagogos, pero que inciden de tal manera en las comunidades que invitan a dejar el camino abierto a un sinnúmero de investigaciones venideras, las cuales sigan recogiendo las aproximaciones de la educación rural, de la escuela rural vista desde sus autores.

Un último llamado que es importante destacar, es a que se tengan en cuenta los maestros quienes crean desde sus territorios y escuelas un Saber ligado a las necesidades y particularidades del territorio campesino, el cual debe aportar a la creación de políticas claras y coherentes frente a esta educación. Así mismo, consideramos que es importante que se emprenda una discusión frente al concepto mismo de *educación rural*, pues poco se ha hablado de este y sea cuestionado pues de una u otra manera nos compete a todos, ya que la misma es tan particular como el mismo territorio.

Otra conclusión hace referencia a la inminente necesidad de que los diferentes programas académicos vinculen la ruralidad como eje fundamental en la formación de maestros; puesto que el grado de impacto e incidencia en la educación se vería plasmado en maestros que se acerquen a la realidad campesina, y de una u otra manera reconozcan las dinámicas y circunstancias a las que se enfrenta este territorio, para así buscar generar propuestas reales y significativas en donde no se pierda de vista la especificidad y la incidencia de la homogenización en un territorio heterogéneo como el nuestro; así mismo reconocemos la importancia de que se abran espacios de diálogo en donde se propicien encuentros entre maestros que se encuentran en el ejercicio práctico, y maestros en formación; pues consideramos la pertinencia de esto en tanto enriquecería los saberes en el campo educativo.

Un último cuestionamiento que expone la presente investigación es: ¿cómo se logra definir un concepto de educación rural en medio de tan diversos territorios, con diferentes conflictos, formas de vida y diversidad de culturas?

La educación es cuestionada por un sin fin de agentes externos a esta, quienes la miden y problematizan en la medida en que se preguntan por el fin de la misma, pero quien tiene el “poder” para definir el futuro de ella, este cuestionamiento nos remite a ver como el fin de la educación va ligado estrictamente en la concepción con la que cuenta el maestro frente a su territorio, frente a la vida, las condiciones y la especificidad de un determinado lugar, esto es más claro al exponer un ejemplo; como lo es el de que si el maestro ve a su territorio como un lugar carente, falto e incompetente creará un ambiente en el cual sus alumnos y su comunidad no cuente con la garantía de posibilidades de contribuir al tejido social y colectividad, pero también está aquel maestro como posibilitador de vida, esperanza, de sueños, quien con cada una de sus actuaciones logra construir en sus escuelas acciones que posibilitan concebir la educación como la mejor opción de vida, como el medio por el cual se pueden cumplir los sueños.

REFERENCIAS

Arenas, J. (1985). *Cese al fuego. Una historia política de las FARC*. Bogotá, Colombia: La oveja negra

Borda, F. (1961). *Campesinos de los Andes*. Bogotá, Colombia: IQUEIMA

Borda, F. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá, Colombia: IQUEIMA

Caballero, E. (1974). *Los campesinos*. Bogotá, Colombia: ANTARES

Giroux, H. (1990). *Alfabetización, escritura y política de sufragio*. Estados Unidos: Paidós Iberica (falta lugar)

Martínez, Alberto; Unda, María del Pilar y Mejía, Marco R. (2002) “*El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógica*”. En *veinte años del Movimiento Pedagógico*, Bogotá: Colombia. Tercer Milenio

Molano, A. (1990). *Siguiendo el corte. Relatos de guerras y de tierras*. Bogotá, Colombia: Ancora

Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia: Tomo II la escuela rural*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores

Rodríguez, A. (2002). *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, P.N.U.D. (2011). *Colombia rural, razones para la esperanza*. Bogotá, Colombia: PNUD

Salgado (2002). *Los campesinos imaginados*. Bogotá, Colombia: ILSA

Zamora, F. (2010). *¿Qué es lo rural de la educación rural?-el sentido y alcances de la categoría educación rural*, Medellín, Colombia: tercer congreso nacional de educación rural, ponencia.

Zamora, F. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate – Fundación Santa María

WEB GRAFÍA:

Blanco, M. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>

Bolívar, A. y Domingo J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

Díaz, J. (1998-2005) La campaña de cultura aldeana (1934-1936) En la historiografía de la educación Colombina Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_11balan.pdf

Fajardo, D. (2010) *Tierra, poder político y reformas agraria y rural*. Disponible en: http://www.kus.uu.se/CF/Cuaderno_01.pdf.

Federicci, Carlos; Mockus, Antanas; Charum, Jorge; Granés, José; Castro, María Clemencia; Guerrero, Berenice; Hernández, Carlos Augusto. “*Límites del cientificismo en educación*” (1984), Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_08pole.pdf

Informe General Centro Nacional de Memoria Histórica capítulo II, (2012). *Las herencias de la vieja violencia: Barbari, exclusión y enemigos internos*, Disponible en: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/procesos/12anuarie.pdf>

Jiménez, T, (2007-2008). El desplazamiento humano en Colombia: ¿Disminuye o Aumenta?, Disponible en: http://www.observatori.org/documents/Desplazamiento_humano_en_Colombia.pdf

Mckernan, J. (1999). *Investigación, acción y curriculum*. Madrid: Morata. Disponible de: <http://eduneg.net/generaciondeteoria/files/Mckernan%20Investigacion-accion%20y%20curriculum.pdf>

Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia, (1994, 8 de febrero). Ley General de Educación. En Ministerio de Educación Nacional [en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-124745_archivo_pdf9.pdf [2014, 9 de octubre]

Nocua D, (2014). *Prácticas Políticas del MST y el proceso Campesino y Popular de la Vega: Hacia una mirada comparativa*. Trabajo de grado, Maestría en educación comunitaria, interculturalidad y Ambiente, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Núñez, J. (2004). *Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural*, Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872004000200003&script=sci_arttext

Quijano, A. (2000) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Apartado Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Editorial Faces/UCV.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Disponible en: [http://www.academia.edu/1255794/Del_oficio_de_maestro_Prácticas_y_teorías_de_la_pedagogía_moderna_en_Colombia](http://www.academia.edu/1255794/Del_oficio_de_maestro_Pr%C3%A1cticas_y_teor%C3%ADas_de_la_pedagog%C3%ADa_moderna_en_Colombia)

Oquist, F. (1978). *Historia política de los campesinos latinoamericanos*. Citado por Bejarano, J. (1985) Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=Jb8cQBwLvGgC&pg=PA38&lpg=PA38&dq=Oquist%2C+1975&source=bl&ots=scTqWtxG2J&sig=xs5C5Rk8TpYh1uQPIQJ9GI8I1X8&hl=>

[es&sa=X&ved=0CCwQ6AEwA2oVChMIq6HMo46lyAIV0TweCh3anAqc#v=onepage&q=Oquist%2C%201975&f=false](https://www.pazfarc-ep.org/index.php/cronologia)

Pueblo colombiano pa' la mesa (2015). Disponible en: <https://www.pazfarc-ep.org/index.php/cronologia>

Reyes, Y. (2015). *Retrato de la desigualdad*. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/retrato-de-la-desigualdad-yolanda-reyes-columnista-el-tiempo/16244680>

Silva S, (2008). *Movimiento campesino colombiano: historia y lucha*. Colombia, Disponible en: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1289>

Suárez, H. (2015). Carta de Estanislao Zuleta a los maestros. Necesitamos maestros que nos identifique con los fracasados. Disponible en: <http://www.las2orillas.co/carta-de-estanislao-zuleta-los-maestros/>

Supelano, B. (2011). *Despertar campesino capítulo 5 Tejido social campesino*. Disponible en: <http://www.fundaexpresion.org/PDF/despertar%20campesino%20C-5.pdf>.

Vasco, C. (1985). *Límites de la crítica al cientificismo en educación*. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/16_08pole.pdf

Zuluaga, Olga Lucia. (1986) "*Historia epistemológica de la pedagogía o Historia del saber pedagógico*", Disponible en:

https://books.google.com.co/books?id=qNbh64WGU7EC&pg=PA55&lpg=PA55&dq='Historia+epistemológica+de+la+pedagogía+o+Historia+del+saber+pedagógico'&source=bl&ots=Lc_qdXxzsY&sig=i8PwmLuSWRh2ckmT0zkJT--qRtA&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=%E2%80%9CHistoria%20epistemol%C3%B3gica%20de%20la%20pedagog%C3%ADa%20o%20Historia%20del%20saber%20pedag%C3%B3gico%E2%80%9D&f=false

RECURSOS ELECTRÓNICOS Y AUDIOVISUALES

Herrera, R. (2014) Representante de Coordinador Nacional Agrario de Colombia Ruralidad contexto y perspectiva, Fusagasugá, Colombia (Audio)

Mendoza, A. (10 Mayo, 2013) Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=2pTub1Frv4E> (Video)

Triana, A. (2014). *Educación primaria rural en Colombia: Siglo XX políticas y reformas, escuela rural, formación de maestros*. Fusagasugá, Colombia: ponencia universidad UDEC. (Audio)

La verdad sobre el paro campesino, “hablan los expertos”. (2013). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=vNoKfHzKJKk minuto 1:30-1.52 (Video)

GRÁFICAS

Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia 1988- 2012. Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas. 2013. Volumen y tasa de crecimiento de eventos de desplazamiento 1998- 2012: Cifras Históricas. Disponible en: <http://www.cjviracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf>

ANEXOS

Anexos. 1

Escuela Quiba Alta, zona rural de Bogotá



Anexos. 2

Escuela El Pórtico: San Pedro, Santander



Anexos. 3

Escuela Sagrado corazón de Jesús, vereda la Hondura Valle del Cauca



Anexos 4.

Escuela Buinaima, Florencia Caquetá



Anexos 5.

Preguntas orientadoras

Información General

¿Cuál es su nombre completo?

¿Dónde nació?

Esta pregunta se hace si se ha trasladado ¿hace cuánto vive en esta vereda? ¿Qué lo motivo s desplazarse acá?

Esta pregunta se hace si es nacido allí ¿Qué transformaciones ha sufrido la vereda?

¿Qué formación tiene usted?

¿En qué institución recibió usted su formación?

¿Cree usted que el programa de formación al cual perteneció le aporó las bases y herramientas necesarias para afrontar las condiciones de su trabajo actual?

¿Qué lo motivo a ser maestro?

¿Qué significa para usted ser maestro?

¿Cómo llego a esta institución?

¿Hace cuánto tiempo labora en esta institución?

¿Con que grado(s) trabaja usted actualmente?

¿Ha trabajado usted en el contexto urbano? ¿Dónde?

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Cuéntenos sobre cómo se vive el día a día en esta escuela

¿Qué enfoque metodológico presenta el PEI de la institución en la que labora?

¿De qué herramientas metodológicas o recursos se vale usted para la enseñanza en el aula?

¿Qué problemáticas específicas se presentan en su práctica pedagógica como maestro rural?

¿Qué particularidades encuentra usted en los niños de esta vereda?

Si tuviera que mencionar una característica que hace distinta su práctica pedagógica a las demás ¿Cuál sería?

¿Realiza usted otro trabajo en la comunidad, aparte de la escuela? ¿Cuáles? ¿Dónde? etc.

¿Cómo percibe usted la relación escuela – comunidad de la vereda?

¿Conoce usted algún proyecto educativo que trabaje este municipio? ¿Se vincula a la escuela?

Según su experiencia ¿Los niños al graduarse tienden a permanecer en la vereda o a desplazarse a las grandes ciudades?

EDUCACIÓN RURAL

¿Para usted que es educación rural?

¿Qué papel tiene la escuela en el sector campesino?

¿Qué cree usted que un maestro no puede olvidar a la hora de enseñar en un contexto rural?

Si tuviera que darle un consejo a un maestro para ejercer en el contexto rural ¿Cuál sería?

¿Cree usted que es diferente enseñar en una escuela rural que en una urbana?

Cuéntenos que potencialidades y/o debilidades tiene la educación rural en Colombia

¿Cómo encuentra la relación entre las prácticas que usted realiza y las políticas dirigidas a la educación para lo rural?

¿Qué propondría usted para las políticas educativas para el sector rural?

¿Para usted que significa la palabra campo?

¿Usted se considera campesino?

¿Qué sueña usted para el campo?